

José Antônio de Oliveira

Tensões de experiências (re)visitadas:

Trabalho pedagógico e trajeto de formação do professor

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Tensões de experiências (re)visitadas:
Trabalho pedagógico e trajeto de formação do professor

Autor: José Antônio de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por José Antônio de Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13 / 09 / 2005

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

ano: 2005

UNIDADE 13C
1ª CHAMADA _____
EX _____
OMBO BC/ 67840
ROC 16.123.06
D 2
REÇO 11.00
ATA 06/4/06
CPD _____

by José Antônio de Oliveira, 2005.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Oliveira, José Antônio.
OL4t Tensões de experiências (re)visitadas : trabalho pedagógico e trajeto de
formação do professor / José Antônio Oliveira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Investigação. 2. Formação de professores. 3. Sujeito da educação.
I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

05-0196
GCS/BFE

Keywords : Narrative research; Teacher educators; Citizen of the education

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação : Mestre em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi (Orientadora)
Profa. Dra. Carmen Diolinda da Silva S. Sampaio
Prof. Dr. Guilherme Toledo Val do Prado
Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Data da defesa: 13/09/2005

Dedico este trabalho a minha família:

A (Jô), minha esposa, e ao Juliano (filho) pela
compreensão das ausências e falta de dedicação;
A meus pais Antônio e Izaltina, com quem aprendi
que os sentidos são produzidos na esperança e na
persistência.

Agradecimentos

À professora Corinta e Wanderley Geraldi, pelo acolhimento, orientação e dedicação, principalmente na etapa final do trabalho, com quem aprendi que os conflitos permeiam os processos formativos.

Aos colegas do GEPEC que me acolheram, ofereceram apoio, lendo e fazendo sugestões ao trabalho. Mesmo correndo o risco de cometer injustiças, lembro neste momento, daqueles que me acompanharam desde o início meu percurso no Mestrado, caso, por exemplo, da Adriana Varani, Cláudia Ferreira, e Professor Guilherme.

À profa. Cristina Menezes, de quem guardo lembranças da confiança, incentivo e o apoio para que retornasse e concluísse a dissertação.

À professora Susan, companheira de trabalho, sempre presente pelas leituras, sem contar o tempo gasto nas correções do português. A dedicação a seus alunos inspira-me, renova em mim o gosto por ser professor.

À Valdinéia, professora amiga que num determinado momento, carinhosamente leu e fez sugestões em meu texto.

Aos professores César Leal e Eduardo da Silva, com quem compartilhei projetos e sonhos de professor.

A todos os professores do Projeto Microbacia do Córrego Areia Branca (1991 – 1994), pelos sonhos sonhados, pela coragem de assumir os riscos de levar avante utopias da profissão docente. Quanto daquela experiência ainda permanece em nós? Como continuar fomentando o sonho do trabalho coletivo como possibilidade da (re)existência do ser professor?

Aos professores do Projeto de Educação Ambiental da Rede Municipal de Campinas (1994 – 1997), com quem aprendi a importância das táticas na constituição do ser professor. Apesar dos conflitos, guardo na lembrança as belas experiências na escola.

Aos alunos do Projeto Microbacias, citados ou não no trabalho, apesar do tempo transcorrido, as presenças nos registros encontrados, renovaram em mim a esperança na profissão docente.

A Nadir, Marina, Lorival e a todas as pessoas da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação em Educação, agradeço a atenção recebida.

Ao Juliano, pela compreensão por ter que trocar os passeios e o futebol pelo trabalho no computador: “Até quando você tem que fazer esta tese?”.

Resumo

José Antônio de Oliveira

Neste trabalho narro experiências e reflito sobre as tensões do *trajeto de constituição do sujeito professor* no trabalho docente em escola pública de Ensino Fundamental. Para isso, reconstituo processos e tensões expressas em três experiências: a do trajeto de constituição do próprio pesquisador como professor e a da interação com dois grupos de professores que se propuseram a trabalhar com a temática ambiental na escola. A primeira analisa a experiência como professor pesquisador e envolveu sujeitos da Rede Estadual de Ensino, na periferia de Campinas, São Paulo de 1992 a 1994. A segunda envolve o professor pesquisador coordenando trabalho de educação continuada em educação ambiental junto a educadores da Rede Municipal de Campinas e aconteceu de 1994 a 1996. A partir de fragmentos desses dois trajetos, tenta-se apontar lições relativas à formação do sujeito professor. Nessas lições, busca-se refletir também o percurso de constituição do professor pesquisador no programa da Pós-Graduação, a terceira experiência. A metodologia de pesquisa é a investigação narrativa, construída a partir da memória preservada também através de registros, dialogando com autores como: Larrosa, Certeau, Tardif, Foucault entre outros.

Abstract

José Antônio de Oliveira

This work is a narrative of an experience and a reflection about the conflicts of the way of the teacher in his constitution as an elementary public school teacher.

To this aim, I constituted the work made in three experiences: one is about the way of the researcher in his constitution, as a teacher. The other one is about the experience with two groups of teachers, which worked with the environmental theme at school. The first one analyses the experience as a teacher and involved state school teachers, from the suburb of Campinas, São Paulo, from 1992 to 1994. The second one involves the teacher as a researcher, coordinating a continuous education work in environmental education, together with City Hall teachers from Campinas, from 1994 to 1996. Through fragments of these two experiences, I tried to learn lessons related to the teacher's constitution. Through these lessons, I also reflect about the way of the constitution of the teacher researcher in the post-graduation program, the third experience. The research's methodology is the narrative research, constituted through memory and notes and also through readings such as: Larrosa, Certeau, Tardif, Foucault, among others.

Sumário

Introdução	1
1. Do tema desta pesquisa	1
2. Do trajeto metodológico na reconstituição dos cenários	12
3. Sobre narrativas e dos espinhos da produção escrita	19
I. Experiências de Escola/de Professor	23
1.1. Começo da história	24
1.2. Olhar outra vez: histórias de trabalho – eu professor	37
II. Caminhos e descaminhos até o outro	81
2.1. Do lugar de professor participante de um projeto: de volta à microbacia	82
2.2. Entre aberturas e fechamentos: palavras	93
2.3. Nas palavras – Outros (re)encontros com o outro	103
2.4. Dos novos cenários a antigas tensões	115
2.5. Do ouvir outras vozes a tateios de outros espaços	146
III. Considerações finais: Lições do “Mundo de mudos e surdos”	182
Bibliografia	187
ANEXOS: Inventário dos Dados	192

Introdução

1. Do tema desta pesquisa

Criamos o futuro reexperimentando e reintegrando o passado. Isso não significa que tudo já existe; significa apenas que existem infinitos modos de olhar para trás.
(GLEISER, Folha de S. Paulo, 20/05/2005, Caderno Mais!).

O tema desta pesquisa não estava definido quando ela se iniciou. Foi no exercício de “olhar” e refletir sobre o vivido que o problema de pesquisa foi se delineando: *Tensões nos percursos de constituição do sujeito professor*. Para refletir sobre tal tema são tomados três experiências que vivi. A primeira delas se refere ao meu próprio trajeto de constituição como professor a qual desaguou no envolvimento com um grupo de educadores, que desenvolveram um trabalho que ficou conhecido como Projeto de Educação Ambiental da Microbacia do Córrego Areia Branca. A terceira, desdobramento das primeiras, foi vivida com outro grupo de educadores, com a mediação da universidade. Eu estava fora da sala de aula e fui chamado a contribuir para a formação continuada de professores da Rede Municipal de Campinas.

Iniciei minha carreira como professor de ciências em meados de 1986, logo após o término da graduação em Biologia no ano de 1985. Era uma escola pública da periferia da cidade de Campinas, da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Lecionei por 09 anos nessa e em outras escolas próximas, buscando sempre tomar como ponto de partida os pressupostos da

Proposta Curricular de Ciências do Estado de São Paulo¹, naquele momento, em discussão com os educadores da rede. Tendo como eixo de orientação a prática do professor de ciências, envolvi-me não apenas em experiências de reconhecimento da comunidade e dos bairros onde moravam os alunos atendidos pela escola, mas também com o grupo de professores que desejava incorporar em sua prática novas preocupações com as questões ambientais. A experiência deste grupo, que aconteceu no início da década de 90, ficou conhecida como Projeto de Educação Ambiental das Microbacias dos Córregos Areia Branca. Permaneci nesse grupo até meados de 1994, quando, como consequência de tais experiências, fui trabalhar na COPE (Coordenadoria de Projetos Especiais), um espaço da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, naquele momento em fase de instalação, como Coordenador de um outro projeto, também de Educação Ambiental: o Projeto de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Campinas. A vivência da experiência com os professores da Rede Municipal, da qual havia me tornado professor efetivo desde 1992, foi motivada pela idéia de levar avante a experiência vivenciada com o grupo de professores do projeto do Areia Branca. Estas duas experiências possibilitaram ainda interação com outros espaços.

No ano de 1995, com o intuito de refletir e melhor compreender as questões que permearam tais experiências, principalmente suas interfaces com outros professores, recorri ao Programa da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, ingressando no Mestrado. Até

¹ Um dos principais eixos da Proposta Curricular para o Ensino de Ciências do Estado de São Paulo, apresentada e debatida com os professores no decorrer da década de 80, era que os conteúdos do ensino se constituíssem enquanto fruto da observação de três critérios básicos que eram: vínculo com o cotidiano do aluno, preocupação com a relevância social e científica dos conteúdos, e sua adequação ao desenvolvimento intelectual do estudante. Uma de suas principais diretrizes era que o ambiente fosse tomado como Tema Gerador e Unificador dos conteúdos, de forma que sua noção fosse progressiva e interdisciplinarmente construída ao longo das oito séries do Ensino Fundamental, a partir da apreensão das relações entre seus componentes e fenômenos, com especial atenção ao modo como o homem interage com o meio (Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programa de Saúde no Primeiro Grau, 3. ed., p.21).

recentemente, compreendia tal trajeto como parte do percurso do professor que procura interação com o espaço da Pós-Graduação para lidar de forma mais satisfatória com os conflitos percebidos, porém ainda não compreendidos, nas experiências.

No ano de 1997 cheguei a apresentar um texto para qualificação que refletia sobre a experiência desenvolvida, a partir de 1994, na Rede Municipal de Campinas. Trabalhando mergulhado nas tensões geradas pelas discontinuidades da administração², pretendia registrar e avaliar o projeto em que me envolvera como coordenador. Não conseguia avaliar nem os impactos do projeto e, principalmente, suas conseqüências para o próprio pesquisador em formação que ainda sou. Isto levou à desistência e não conclusão da pesquisa.

De fato, não conseguia também deixar de usar os períodos vagos para tentando (re)escrever meu trabalho; por algum tempo vivi em meio a muitos conflitos. Fui percebendo também que, na verdade, não sabia explicar as contradições e a falta de sentidos que o trabalho em realização naquele momento, na universidade, possuía para mim³. A experiência com os Professores da Rede Municipal de Campinas também se revelou interessante: em sua realização vivi conflitos que apenas o convívio mais recente com o GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação

² O ano de 1997 foi o início de uma nova administração Municipal, um governo que foi avaliado pela categoria dos Servidores Municipais como sendo de direita. Coerente com as políticas neoliberais, as ações daquela administração aceleraram ainda mais o processo de sucateamento dos equipamentos públicos municipais. Na educação uma das primeiras ações foi desestabilizar os programas e projetos existentes na Rede naquele momento. Em 1998, optei por retomar as aulas que ministrava, das quais havia me afastado para a Coordenação do projeto. De 1998 até o final daquela gestão, em 2000, juntamente com uma grande parcela dos Servidores da Prefeitura Municipal de Campinas, tivemos que dividir nosso tempo de trabalho com as mobilizações e chamados de greve por parte do Sindicato da categoria. Só para ter uma idéia: no ano de 1999, dos 200 dias letivos, 100 não foram cumpridos em função de greves.

³ A pesquisa que pretendia finalizar naquele momento estava baseada nas experiências de cursos para Professores de Ciências do primeiro grau de Gouveia (1992), pesquisadora que defendera a Tese de Doutorado na UNICAMP intitulada: *Cursos de Ciências para Professores de 1º Grau: Elementos para uma Política de Formação Continuada*. Realiza uma análise histórica das tendências dos cursos para professores de ciências oferecidos nas últimas três décadas anteriores ao seu estudo, tendo como critério a preocupação com a concepção de aquisição de conhecimento a partir do papel que o professor e o especialista cumpriam no processo. A partir de tal análise, a autora propunha

Continuada da Faculdade de Educação da UNICAMP) permitiu compreender e analisar melhor. A esta questão retornarei num dos fragmentos deste trabalho. Sem saber como explicar, mas querendo me entender, observava e tentava analisar os dados que havia coletado junto aos professores, produzidos com minha expectativa de contribuir para que relacionassem teoria e prática em suas experiências de trabalho com a temática ambiental. Em minhas primeiras tentativas de compreensão destes dados, ficava com a sensação de que observava o avesso de uma experiência, porque me via vivendo conflitos que não sabia explicar. A consequência óbvia foi não dar conta dos prazos, sendo, conseqüentemente, desligado do programa.

Desde aquele momento, ao invés de concluir o trabalho que havia proposto, sentia-me motivado a refletir sobre os reflexos, ou sobre as interfaces da universidade com as experiências vividas com outros professores. Em 1999, tentei retornar, mas sentindo muito desconforto na relação com o grupo de pesquisa⁴ ao qual estava vinculado, não consegui reingressar⁵.

No ano de 2000, aproximei-me do GEPEC, e, sob a coordenação da Professora Dra. Corinta M. G. Geraldi, comecei a participar das reuniões quinzenais de estudos realizados pelo grupo. A partir do contato com as reflexões de alguns autores (Larrosa; Certeau; Zeichner; Tardif; Nóvoa; Freire; Schön), tomados como referência neste grupo para pensar a escola e nela a formação do

como diretrizes metodológicas para a realização de cursos para professores a concepção de conhecimento, observado a partir do papel que os professores e o especialista cumpriam no processo.

⁴ Por motivos éticos, optei por não revelar neste trabalho o Grupo de Pesquisa ao qual pertencia naquele momento.

⁵ No final de 1999, chegamos a solicitar oficialmente à comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, o meu (re)ligamento para que pudesse redigir a dissertação, mas o pedido não foi aceito em razão da deliberação da CCPG 148/99, que estabelecia prazos para a (re)admissão de alunos desligados do programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

professor, fui compreendendo não apenas os conflitos que permeavam o meu percurso, mas também que a formação do professor só pode ser tratada considerando sua complexidade⁶.

Enquanto sujeito que viveu uma trajetória singular, o contato com as reflexões destes autores me fez perceber não só a necessidade de realizar o caminho inverso, mas também compreender os conflitos vividos, os saberes que, colocados ou não em movimento, de alguma forma afetaram ou deixaram de afetar tais experiências. A produção, ou a constituição da experiência a partir da produção dos sentidos, é uma questão bastante presente no GEPEC, e ela coloca em jogo o que concebemos como conhecimento sobre nós próprios, sobre formação de professores, sobre o ensinar e o aprender, etc.

Em Larrosa (2000), compreendi não apenas que a formação implica lidar com os paradoxos da autoconsciência, mas também que tal processo pode ser vivido através de formas particulares de contar a nós mesmos o que somos. Esse contar não dispensa o contato, ou o espelho de outras histórias já contadas:

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (...). Desse modo, que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossas inquietudes em uma história? (LARROSA, 2000, p.22).

O contato com este texto de Larrosa (2000) me levou a outros textos do autor. Com *Uma nota sobre a experiência e o saber da experiência*, compreendi também que contar minha história,

⁶ Morin (1998), quando reflete sobre os desafios da complexidade, além de afirmar que a mesma deve ser compreendida como desafio e como motivação ao nosso pensar concebe-a também como sendo a inimiga da ordem e da clareza. Para ele, a epistemologia da complexidade é antes de tudo um esforço para compreender os inconcebíveis desafios que o real lança a nossa mente (MORIN, 1998, p.176).

tentando recuperar pela reflexão o que concebemos como conhecimento sobre nossa formação, ensino e aprendizagem de professor, é também uma busca por constituir-me enquanto sujeito da experiência. O autor entende a experiência não como aquilo que acontece todo o dia, mas o que nos acontece, a partir dos sentidos que damos a este acontecer, constituindo um saber distinto daquilo que às vezes se categoriza como conhecimento:

O que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que se opõem, ponto a ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2001, p.8).

A constituição da experiência e do seu sujeito remete à necessidade de compreensão das trajetórias enquanto percursos singulares dos sujeitos:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. (Idem).

Larrosa me obrigava a refletir sobre a relevância das questões não só do contexto da prática vivida como professor, mas também daquelas que vivenciei como formador, com os professores da Rede Municipal de Campinas, com os quais interagi, alimentado pela perspectiva de oferecer contribuições para que relacionassem teoria e prática no trabalho com a temática ambiental. E isto implica colocar no rol de reflexões também as relações com um outro espaço, o da universidade, uma vez que as experiências na escola, bem com a interação com outros sujeitos, também professores, foram afetadas por ela.

Inicialmente, a partir dos estudos que fui fazendo de outros autores, optei por tentar analisar minhas experiências colocando como eixo de orientação a categoria *poder*, conforme concebido em Foucault (1979)⁷. As contribuições da Banca de Qualificação, que aconteceu em dezembro de 2004, me fizeram compreender que as relações de forças ocorrem sempre a partir do que concebemos como *verdade*⁸. Para analisar as interfaces das minhas experiências com os espaços instituídos (Escola, Universidade, Secretaria de Educação), e com o não instituído, no caso, a interação com outros professores, seria necessário compreender o processo, ou o percurso no qual vivenciei meu processo de formação e os sujeitos com quem interagi em tais experiências. Foucault (1979), não apenas defende a produção da verdade enquanto forma de exercer *poder*, mas também que nos inscrevemos em tal exercício pela experiência de produção de nossos discursos:

Não há possibilidade de exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funciona dentro e a partir de uma dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade (...). Para caracterizar não o seu mecanismo mas sua intensidade e constância, poderia dizer que somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigado ou condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la (FOUCAULT, 1979, p.179-180).

⁷ Diferentemente da concepção que muitas vezes prevalece no cotidiano escolar, Foucault (1979) não concebe o poder como instância negativa, que tem apenas a função de reprimir, mas como relação de forças, ou uma rede que produz também prazer, segundo ele, que atravessa todo o corpo social, deixando assim aberta a possibilidade de nos constituirmos enquanto sujeitos nas relações que estabelecemos, conforme ele mesmo explica ao fazer uma análise não econômica do poder: *Para fazer uma análise não econômica do poder, de que instrumentos dispomos hoje? Creio que de muito poucos. Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força* (FOUCAULT, 1979, p.175).

⁸ Além de não defender a existência de verdades únicas, Foucault (1979), compreende a verdade, ou a sua produção, enquanto uma forma de exercer poder: *Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entende-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer o “conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou fazer aceitar”, mas o “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeito específico de poder”*. (FOUCAULT, 1979, p.13).

Foi em Larrosa (1994) que continuei encontrando outras contribuições teóricas, não apenas para acessar à complexa teoria de Foucault, mas também para refletir sobre meu trajeto de constituição enquanto sujeito. Nesse trabalho, Larrosa reflete sobre as possibilidades e os limites metodológicos da problematização foucaultiana da mediação pedagógica da experiência de si. Apesar de destacar a capacidade de se *auto-interpretar* como característica fundamental do ser humano, aponta a *experiência de si* como sendo contingente e fruto das complexidades do processo histórico, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito; e das práticas que regulam seu comportamento e sua própria subjetividade. Complexidade que ele próprio explica:

É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser enquanto se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (...). A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si. (LARROSA, 1994, p.43).

A partir de Foucault, Larrosa (1994) destaca as experiências de problematizações como importante elemento da constituição da experiência de si. Neste sentido, ao refletir sobre três exemplos de transmissão da experiência de si, sua genealogia enquanto dispositivo pedagógico, e apontar também pelo menos cinco dimensões fundamentais⁹ da sua mediação, Larrosa (1994) nos

⁹ As cinco dimensões fundamentais, apontadas pelo autor, são: a) o ver-se, que implica em uma exteriorização e objetivação da própria imagem, na qual o sujeito se torna visível para si mesmo; b) a dimensão discursiva, na qual o sujeito determina que se pode e deve dizer de si mesmos; c) a dimensão jurídica, ou moral, na qual se determinam as formas e os valores a partir dos quais os sujeitos se julgam a si mesmos; d) a narrativa enquanto componente discursivo e jurídico da constituição temporal da auto-identidade, ou da experiência de si; e) por último uma dimensão prática, na qual se estabelece o que pode e deve fazer consigo mesmo (LARROSA, 1994, p.58-84).

possibilita compreender também a estreita relação entre constituição da experiência de si com o domínio de saberes:

A história do eu como sujeito, como autoconsciência, como ser-para-si, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si. E estas, por sua vez, não podem ser analisadas sem relação com um domínio de saberes e com um conjunto de práticas normativas. A experiência de si seria, então, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normalidade e formas de subjetivação (LARROSA, 1994, p.56).

Encontrei nas reflexões de Tardif (2002) uma referência importante para tratar da questão dos saberes docentes na formação do sujeito professor. Ao refletir sobre a epistemologia da prática profissional e suas conseqüências para as pesquisas universitárias, o autor mostra como os saberes docentes, enquanto saberes mobilizados a partir de contextos reais de trabalho, se constituem não apenas como saberes da ação, mas também de quem os produz e os utiliza.

Esta hipótese é forte, pois não diz somente que os saberes profissionais se referem ao trabalho, como uma teoria se refere a um objeto ou a uma prática, mas vai mais longe.(...) os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes elaborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos. Este enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho, na qual “co-evoluem” e se transformam (TARDIF, 2000, p.256).

Neste sentido, destaco como objetivo importante da experiência de realização deste trabalho responder a mim mesmo a seguinte questão: quais saberes da minha vivência de interação com outros sujeitos, também professores, e com o espaço da universidade poderiam oferecer contribuições para pensar a escola e a constituição do professor?

Numa visita, mesmo que rápida, a pesquisas como Souza (1996), Kramer e Souza (1996), Demoly (1998), foi possível compreender como que, de forma muitas vezes anônima, superando as condições de formação a que tiveram acesso, professores vivenciam seus trajetos de constituição nas relações de poder na escola e constroem a identidade do ser professor. Tais percursos são compreendidos como formas de resistência, uma vez que, diferentemente dos demais trabalhadores, o professor não perdeu, ou ainda resiste à perda do controle do seu trabalho.

Souza (1996), por exemplo, tentando captar como um grupo de professores de uma escola pública da cidade de S. Paulo pensa e se pensa na relação com o seu trabalho, detecta que mesmo os grupos de professores que consideram ter sido insuficiente a formação universitária a que tiveram acesso, é na trajetória docente particular ou singular que vão encontrando a segurança do fazer pedagógico. A autora destaca que este fato é parte da construção do ser professor e da própria natureza do trabalho docente:

A natureza específica do trabalho docente indica que o professor detém uma parcela do controle sobre seu próprio trabalho. É ele quem planeja, elabora e executa a aula: concretude do trabalho docente. O trabalho desses professores não se resume a uma rotina repetitiva. Há um espaço de iniciativa, de responsabilidade e de identificação com a docência (SOUZA, 1996, p.67).

Encontrei nos dados de pesquisa de Souza (1996) muitos pontos comuns com minha própria trajetória de formação, e a dos demais sujeitos com quem interagi. Segundo a autora, a formação não ocorre de forma linear, ou seja, é construída a partir de dicotomias entre o fazer e o saber fazer: *É na trajetória docente que os professores vão aprendendo a fazer a docência. O desafio que se coloca neste percurso, é a superação da dicotomia entre o saber e o fazer (p. 90).* Neste

caso, ao tentar reconstituir algumas experiências e refletir, a partir delas, sobre percursos de constituição do sujeito professor, o que será possível perceber é um professor, juntamente com outros professores, tentando lidar com as dicotomias *do ser, e do saber ser*, que para Foucault, estão circunscritas num contexto de relações saber/poder tendo em vista a produção da prática enquanto estratégia de resistências.

Neste aspecto, foi o contacto com as reflexões de Demoly (1998), autora que pesquisa um grupo de professoras de séries iniciais de uma escola pública de Porto Alegre, que me mostra também a invisibilidade no cotidiano escolar dos “espaços” de elaboração de táticas de resistência diante dos mecanismos de poder que tentam homogeneizar as relações do processo de ensino e aprendizagem. Referindo-se à professora Clara, uma das professoras pesquisadas, destaca:

A escola, nas suas contradições e nos seus jogos de poder, traz uma estratégia de resistência, em que a opção está na criatividade, dedicação, amor ao trabalho, marcas da caminhada desta professora. A resistência se mostra em atos onde a professora entra com algo novo, afirma sua capacidade de criar (DEMOLY, 1998, p.49).

Ao contrário do que possa parecer, o contato com tais referências de início não me deixaram menos angustiado. Reconstituir minhas experiências de interação com outros sujeitos professores, em suas interfaces com a universidade, tentando compreender nelas meu percurso de constituição, em alguns momentos, significou compreender que os impactos e consequências do não lidar com estes pressupostos afetaram a constituição dos sujeitos das experiências em que estivemos envolvidos.

Para refletir sobre estas experiências, inspiro-me também em Paulo Freire (2000) que destaca como questões importantes a resistência, a compreensão do futuro como problema, a vocação do

ser mais, como expressão da natureza humana, e também a necessidade de promover posturas rebeldes em posturas revolucionárias, entendidas estas como aquelas que nos engajariam no processo radical de transformação do mundo: *mudar é difícil mas é possível*. Este trabalho pode ser compreendido como um momento privilegiado de exposição, pois nele, um professor, partindo de suas experiências, corre o risco de expor-se no contexto com que interagiu, com seus outros e com a universidade. Este risco merece a aposta por manter vivo o otimismo de Freire.

2. Do trajeto metodológico na reconstituição dos cenários

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências dos seus ouvintes (...). (...) o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada ela precisa ser compreensível “em si e para si” (BENJAMIN, 1994, p.201-203).

A metodologia desta pesquisa é a investigação narrativa, e cheguei até ela a partir de alguns pressupostos. As reflexões que serão possíveis perceber na sequência não foram orientadas desde o início por uma teoria pré-determinada, ou por formas de pensar os processos formativos, os conhecimentos sobre os mesmos, que fossem estranhas à vivência do pesquisador. Esta pesquisa inscreve-se, portanto, no contexto de buscas de inúmeros outros pesquisadores ou grupos de

pesquisa que, a exemplo do GEPEC, vêm tentando superar a idéia, ainda corrente dentro ou fora do meio acadêmico, de que é possível produzir conhecimentos sobre os fenômenos educativos, sobre formação, em especial de professores, que seja válido e aplicável a todo e a qualquer contexto. Esta pesquisa percorre outro caminho: o de *narrar*, com base na memória e documentos encontrados, produzindo um texto que possibilita refletir sobre o vivido em suas interfaces com as experiências de outros sujeitos, tentando compreender, no jogo de relações, as possibilidades e os conflitos postos em movimento.

Descartar desde o início a impossibilidade de produzir conhecimentos que sejam válidos em todo e qualquer contexto é uma decorrência do contato com a teoria dos autores, alguns já citados, que foram sendo chamados para mediar as reflexões possíveis no processo de reconstituir o vivido. No entanto, conforme Benjamin (1994), destacado na epígrafe, incorporar nossas narrativas às experiências de outros é uma possibilidade aberta aos narradores. Neste sentido, é expectativa do pesquisador que este trabalho possa se constituir num convite às reflexões sobre as complexidades que permeiam os fenômenos educativos na escola, em especial a nossa formação e constituição enquanto sujeitos a partir deles. O desafio, neste caso, é o de transformar informações produzidas em contextos estranhos em saberes controláveis pelas experiências. Este o sentido de contar histórias, pois conforme Lima (2004) destaca, *A narrativa como novela de formação é um modo de dizer dizendo, e pode ser entendida como mecanismo de interpretação de si mesmo, que mobilizamos no sentido de produzir uma construção narrativa de quem somos* (LIMA, 2004, p.1).

Nas conversas de professores é muito comum ouvir falar da distância dos conhecimentos que a universidade vêm produzindo sobre a escola e as práticas concretas. Neste caso, diria que nesta

pesquisa, como nas demais que realizadas no GEPEC, a não neutralidade é um dos princípios de partida, buscando assim aproximações de uma outra forma de produzir conhecimentos, uma busca também de vários outros pesquisadores, que também vêm tentando produzir um conhecimento crítico sobre formação do professor¹⁰. Um exemplo é Kramer (1993), para quem:

A neutralidade, a racionalidade científica, a “verdade” da “ciência” são miragens e, como tal, hipnotizam e nebulizam o olhar crítico que voltamos ao real; cristalizam e emudecem o nosso falar, esse real. Penso que é preciso desembaraçar esse olhar, descristalizar ou despertar o nosso falar, tentando enxergar o real e expressá-lo nas suas contradições (KRAMER, 1993, p.25).

Apesar de não pretender alimentar expectativas, que no fim irão decepcionar o leitor, penso que o exercício desta pesquisa pode ser compreendido enquanto um esforço rumo ao que Santos (2001) também destaca como um dos desafios que nos é colocado na transição paradigmática para uma teoria crítica pós-moderna, que é o de colocar em questão o próprio conhecimento que até então vêm orientando nosso olhar:

Para a teoria crítica pós-moderna [pelo contrário] todo conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento. Na atual fase de transição paradigmática a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade o conhecimento emancipação. Nesta forma de conhecimento a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objeto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito. Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como um princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SANTOS, 2001, p.29-30).

¹⁰ ‘Professor’, neste trabalho, refere-se sempre a professores e professoras. Usando esta forma tradicional não me associo a qualquer veleidade de sobreposição de um ou outro gênero.

Nos fragmentos que compõem este trabalho, o que me propus foi, com ajuda da memória e da mediação de alguns autores, analisar registros escritos que possuía, para contar uma história. Ao contá-la, fui tentando destacar e refletir sobre questões que, embora presentes nas vivências, não eram percebidas no momento da experiência. Assim, o pesquisado foi se constituindo enquanto pesquisador à medida que tenta reconstituir e analisar interfaces das experiências vividas com as de outros sujeitos. A produção escrita, na forma de narrativa, se constitui assim no eixo da pesquisa que passou por várias fases, nem sempre de fácil compreensão para o próprio pesquisador. Um desses momentos foi o de deparar-me reconstituindo experiências que para mim haviam sido tão importantes, porém não me reconhecendo nelas. Isto porque, em muitos momentos, me via diante das contradições que se colocavam entre o pensar e o agir do momento da ação.

Neste caso, o contar e analisar histórias foi possibilitando não apenas perceber e levantar questões que permeavam o vivido, mas também entrar na disputa pelos sentidos que as relações possuíam no processo de constituição dos sujeitos que as viveram. Neste sentido, é Bruner (2002, p.69) que, embora tratando da aquisição da linguagem pela criança, nos explica as diferenças entre seu uso, quando somos simplesmente expostos a ela como um expectador, e a produção da linguagem em meio ao “fazer”. Para este autor, mesmo antes da aquisição da linguagem os seres humanos já possuem aptidões pré-lingüísticas para o significado. No contexto da realização de um trabalho de pesquisa, entendo que o autor ajuda a compreender o poder e a singularidade da linguagem no percurso de constituição do sujeito. Que sentido tem tal questão para o pensar a escola e a formação do professor nela? São os próprios professores que detém o poder para falar e analisar a

escola e suas experiências nela? Quantos contam com as condições para o exercício da linguagem escrita, especialmente numa dissertação de mestrado?

Muitos autores têm afirmando que quando nos expressamos através da linguagem não falamos apenas a partir de nós mesmos, mas também expressamos as relações sociais de que somos parte. Neste sentido (BAKHTIN, 1981 apud KRAMER, 1996, p.16) afirma que não são palavras apenas que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis que, carregadas de um sentido ideológico são polissêmicas, de forma que em um único texto muitas vozes falam: *A palavra é arena das contradições e sua compreensão é sempre ativa e fruto da coletividade.*

Na produção narrativa deste trabalho busco articular uma história a outras: tanto a dos demais sujeitos com quem interagi, como também as reflexões dos autores que ajudavam contextualizar mais amplamente tais histórias. A produção escrita articulou-se à leitura, pois ambas são concebidas como parte do mesmo trajeto de constituição do sujeito da experiência, porque através delas conhecemos e reconhecemos nossos contextos e o mundo ao nosso redor. A leitura exigiu um esforço que Freire (1999) denomina de ida e volta, para que contextos singulares se comunicassem com aqueles de reflexões mais amplas, conforme o próprio autor exemplifica:

Mas, o que me parece absolutamente necessário é que a própria leitura de um autor (que esteja distante, por exemplo, sociológica e culturalmente), que o leitor tenha a compreensão crítica do contexto do autor do texto. É o que eu quis dizer: no fundo, um esforço, eu acho, do leitor de, diante de um texto, localizar o contexto do autor do texto e compreendê-lo. Fazer leitura daquele texto em relação ao seu contexto (...). Depois da leitura desse “Ciço” (o grande filósofo Ciço...), eu então sugeri aos estudantes uma leitura de Gramsci. Daí o que é que acontece? O sujeito leu Ciço, entendeu o Ciço, discutiu o Ciço, foi a Gramsci, entendeu o Ciço melhor depois. É esse movimento de ida e volta; eu acho que essa passagem se dá de forma muito dinâmica e não mecânica (FREIRE, 1999, p.23-24).

No Grupo de Pesquisa GEPEC, a produção escrita vem sendo concebida como importante instrumento nos trajetos de constituição dos sujeitos, porque ela nos obriga a deslocamentos contínuos de autores a leitores do já escrito, leitura que realimenta o autor (e sua memória) por enxergar novamente no que narra e no que escreve aquilo que viveu e sobre que refletiu. Este é pelo menos um dos sentidos que é possível perceber na leitura de Soligo e Prado (2005), quando afirmam que:

Escrever exige a todo instante um deslocamento do autor, indo de sua posição de escritor para a de leitor do próprio texto. Esse papel de analista do já escrito é o que permite, por assim dizer, o controle de qualidade, do ponto de vista do conteúdo e da forma. Aquele que escreve tem de ser, quase ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor (SOLIGO; PRADO, 2005, p.35).

O exercício de produzir um discurso escrito, e tentar compreender ou encontrar nele nós mesmos e os outros, ocorreu mediante encontro, organização e leituras dos dados que possuía. Denominei os documentos que estavam guardados em pastas empoeiradas, em disquetes de arquivos eletrônicos, ou ainda em caixas já esquecidas, de *baú dos achados e perdidos*. Muitos desses documentos não haviam sido produzidos e preservados com o propósito de servirem como fonte de uma pesquisa como a que apresento neste trabalho. Não tenho dúvidas que tais documentos foram sendo preservados desde o momento da vivência, enquanto forma de preservar a memória. Na leitura destes documentos, além da busca de mim mesmo e do outro, prazer e angústia muitas vezes se confundiam. Em alguns momentos foi como que tentar encontrar o outro nas imagens de um espelho em pedaços. Sendo eu próprio o narrador, minha voz nunca é somente minha, pois os outros estão presentes no que narro. Lima (2004) chama atenção para esta relação do eu que narra e os outros que também narram, porque presentes nos registros que deixaram:

Na perspectiva da narrativa como mecanismo de coleta de dado, o narrador é aquele que brinda o pesquisador com sua história, que submete sua vida à apreciação e julgamento do outro. Neste caso, o próprio investigador é quem seleciona naquilo que foi narrado o que ele pessoalmente julga importante no seu objeto de pesquisa. É o outro que nos diz. E, sem podermos de volta a nós mesmos dar acabamento ao que foi dito pelo outro, terminamos por não nos dizer. O autor da narrativa é “recortado” e o seu dizer pode ou não compor o corpus de uma pesquisa. Continuamos pesquisando o outro e sobre o trabalho do outro (LIMA, 2004, p.2).

Em meio ao difícil exercício deste trabalho, uma das questões importantes, não menos complexa na sua constituição, foi também o exercício de transformar sentimentos de experiências passadas em palavras escritas. Neste caso, entra em cena também uma outra categoria, que é a *memória* no processo de detectar e reconstituir os percursos e, a partir deles, sentidos que permearam e podiam ser reconstruídos a partir do olhar que hoje lanço sobre os registros e dados da experiência. Um exercício que segundo Marques (2000), contribui para organizar a experiência de si como saberes da docência:

Os saberes já construídos ao longo da trajetória do professor, na memória viva dos professores e da escola, reconstróem a visão compreensiva das experiências vividas com suas capacidades de imprimir unidade, coerência e significância às idéias, aos fatos e acontecimentos em si precários e contingentes. Na dialética da memória reconciliam-se a interpretação hermenêutica das experiências antecedentes e os horizontes de futuro. (MARQUES, 2000, p.86).

Encontrei também em Bosi (1987) outras contribuições que possibilitaram embasamento e uma melhor compreensão da importância e sentido da memória. Segundo a autora, é através de nossas lembranças que o passado sobrevive, mas não lembramos somente por nós mesmos. Os estímulos dos contextos, ou dos outros com quem convivemos, é que nos fazem lembrar. A autora salienta questões importantes a que não escapa a este trabalho. A primeira se refere à compreensão da

memória enquanto trabalho da mente humana. A segunda, é que, ao lembrar ou relemburar, não revivemos o passado tal qual ele foi, mas o refazemos com e a partir dos recursos e idéias de hoje:

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça, a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1987, p.16-23).

3. Sobre narrativas e dos espinhos da produção escrita

Entretanto, na medida em que é uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente, a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa.
(LARROSA, 2000, p.68).

Este trabalho pode ser compreendido como uma espécie de busca, de produção do autoconhecimento, ou *a experiência de si*, que Larrosa (2000, p.79) explica como sendo os atos que possibilitam nos dominarmos, a partir de um conjunto de ações que efetuamos sobre nós mesmos. Trata-se de constituir-se enquanto sujeito da própria história e na história, como diz Kramer (1996, p.15), ao refletir sobre pesquisa e o sentido das histórias ou das narrativas dos professores: *O trabalho dos professores precisa ser entendido a partir de uma perspectiva que dê conta de pensar o homem em sua totalidade e em sua singularidade.*

A produção escrita deste trabalho passou por várias etapas, inclusive a de não saber o que fazer. O sentimento de busca por me encontrar através da escrita é um percurso difícil de ser explicado. Fruto de uma história bem conhecida, que é nossa formação, as dificuldades com a linguagem escrita se constituíram em questões determinantes da experiência de narrar as vivências aqui tomadas como fonte de estudos. Diria que tais dificuldades representaram a experiência de pular uma cerca de arame farpado, pois a escrita é um dos instrumentos mais poderosos de bloqueio de acesso ao poder. Uma cerca que para Gnerre, representa um dos instrumentos mais poderosos de bloqueio e acesso ao poder (GNERRE, 1985 apud LETA, 1996, p.91).

Retornei ao Programa da Pós-Graduação, em 2003, afirmando apenas que pretendia realizar uma reflexão sobre minhas experiências e suas interfaces com a universidade. O exercício foi o de escrever, muitas vezes reescrever o que já havia sido escrito para a própria universidade. Conteí a mim mesmo a minha história, e ao narrá-la fui me percebendo e tentei analisar os meus próprios rastros, como também os dos demais com quem interagi: *Contar uma história é enumerar os rastros que conservam o que se viu. E é esta ordenação a que constitui o tempo da história. Mas essa ordenação se concebe basicamente como cálculo, como prestar contas, como “conferir as contas” daquilo que ocorreu.* (LARROSA, 2000, p.69).

Manusear os documentos produziu em mim inúmeros sentimentos, com os quais tive dificuldades de lidar. Um destes sentimentos foi o de culpa. Pertenci a um grupo de professores, contribuí para a sua existência, e apesar da importância que o mesmo teve para mim, busquei constituir um outro grupo para realizar minha pesquisa, uma outra experiência registrada sendo certos moldes, tal como requerida e ao mesmo tempo desautorizada pela universidade. Nesta nova experiência não consegui visualizar e compreender as outras possibilidades da constituição dos sujeitos.

Como se a experiência, pela qual fui também responsável, se deslocasse da vida vivida. Somente sua retomada no bojo da experiência anterior é que pude produzir alguns de seus sentidos e ao mesmo tempo superar os sentimentos de incapacidade e derrota.

Por isso, o trabalho focaliza três fragmentos da minha vida e da vida de outros, organizados em dois grandes capítulos. No primeiro capítulo, *Experiências de escola/de professor*, reconstituo a história de vida anterior à minha entrada na carreira do magistério, e como elas afetaram e afetam a constituição do professor que ainda sou; a seguir retomo os acontecimentos dos primeiros anos de experiências de professor ainda preservados na memória e com base em alguns documentos aponto para o trabalho coletivo que será discutido no capítulo seguinte. No segundo capítulo, a partir também da memória e de documentos escritos, reflito sobre o trabalho do Projeto de Educação Ambiental da *Microbacia do Córrego Areia Branca*, do qual tento reconstituir cenas da interação com os colegas professores, revisitando as *tensões* vividas no grupo. Foi este trabalho que aparentemente me credenciou para o trabalho coletivo posterior, com outro grupo, aquele da *Rede Municipal de Campinas*. Busco nesta parte compreender e refletir sobre as tensões que permeiam as possibilidades de interação com outros professores, tendo em vista a sua formação.

As tensões vividas e revisitadas nestes dois capítulos sustentam a remessa às lições do vivido, apresentadas como conclusões. Obviamente nenhuma elaboração de lições esgota o vivido, e por isso sempre será possível encontrar, nos retornos, novas lições e nuances novas às lições já apreendidas. Entre as lições, meu percurso na universidade ocupa parte de minhas preocupações, pois elas parecem remeter a *Mundos de Mudos e Surdos*, uma expressão com que pretendo retomar a forma como a universidade, às vezes, trata a formação de professor pesquisador.

A Tragédia do Espelho

*Visto que todo o homem superior
tem uma tragédia,
o melhor que temos a fazer
é intrujarmos essa tragédia,
esbatendo-a com o menos
tragédia possível*

(FERNANDO PESSOA, 1994, p. 224-225)

I. Experiências de Escola/de Professor

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história (...). Pois qual o valor do nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais a vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie.

(WALTER BENJAMIN, 1994, p.205).

1.1. Começo da história

*No passado
Tanta coisa me faltou.
Tanta coisa desejei sem alcançar.
Hoje, nada me falta,
Me faltando sempre o que não tive...
(CORA CORALINA, 1985, p.113).*

Iniciei este trabalho recuando no tempo, com ajuda da memória reconstituindo acontecimentos de minhas primeiras experiências de escola. Conforme destacado pela bibliografia, entre elas Nóvoa (1992) e Tardif (2002) nossos saberes e experiências, enquanto professores(as), são sociais, ou seja, incorporam os valores das relações que estabelecemos bem antes e após assumirmos o ofício da profissão docente. A reconstituição de algumas experiências de escola, que antecederam minha entrada na carreira do magistério, tem como objetivo, portanto, tentar compreender como ainda hoje estes saberes se fazem presentes no professor que sou.

Fui matriculado na primeira série no ano de 1967. Filho mais velho de uma família de agricultores com seis filhos fui morador da zona rural do zero aos vinte e cinco anos de idade. Embora em mais de uma localidade, do primário à faculdade, a experiência de estudante aconteceu tendo que conciliar o trabalho na terra e o estudo. O ingresso na primeira série com 08 anos (não com 07 como de costume), aconteceu para que pudesse esperar a companhia de uma irmã que era um ano mais nova. A escola rural mais próxima ficava aproximadamente a seis quilômetros do lugar onde morávamos. Nos dois primeiros anos, a condução utilizada para chegar à escola foi a carroceria de um caminhão que todos os dias pegava leite dos currais de sítios e fazendas próximas. O retorno, fazíamos a pé.

No primário tive duas escolas, a primeira possuía apenas até a terceira série. Na quarta série, as idas e vindas da escola foram feitas a pé em razão da não coincidência de horários e de trajeto do caminhão com a escola e seus horários. Da 4ª série as lembranças são muito mais das aventuras vividas no trajeto do que de experiências vividas em sala de aula.

Da escola onde cursei da primeira à terceira série, lembro que a sala de aula era univalente: abrigava as três séries juntas, de forma que a professora, polivalente, se desdobrava para atender a todos ao mesmo tempo. Recordo que na primeira e segunda série tive a mesma professora: Dona Elizabete. Lembro também que a divisão da sala era por fileiras de carteiras muito pesadas, que abrigavam dois alunos(as). O quadro de giz também era dividido em partes, uma para cada série.

Da terceira série guardo outras lembranças. A escola começara a ficar monótona para mim. Minha preferência começou a ser então acompanhar meu pai no trabalho cotidiano do sítio, trabalho que não possuía nada de monotonia e de que gostava muito¹¹. Deste período em diante, juntamente com outros alunos, de vez em quando faltávamos às aulas para acompanhar os trabalhadores da fazenda onde a escola se localizava. Cavalos, vacas e tratores eram muito mais atrativos do que as lições na sala de aula.

Chegar lá, as oito, cansado, o corpo doído, e ouvir a lenga-lenga. Ensinam como dar comida aos porcos, como lavar merda de bicho, limpar chiqueiro e barraco? Ensinam como fazer o estômago parar de roncar? Não, mas ensinam conta, só que não são as contas da vida, ensinam coisas de história, só que não são as coisas da história da gente. (LACERDA, 1986, p.27).

¹¹ Cultivávamos tabaco para a produção de fumo de corda. Uma cultura que exigia o domínio de muitos conhecimentos para a sua produção. Conhecimento dominado por meu pai, e, a partir dele, também por mim. A produção do tabaco artesanal (fumo de corda), exigia muitos conhecimentos sobre solo, clima, e controle natural de pragas, para o seu cultivo e manuseio, determinante também da sua qualidade.

Recordo que cheguei a pedir para sair da escola. Além de um “não”, passei a ouvir constantemente que se não passasse de ano, passaria na “cinta” em casa. A pressão da família, de alguma forma, me fez perceber que era necessário cumprir as obrigações escolares. Certamente a falta de significado que o estudo possuía para a realidade vivida por mim responde não apenas pelas lembranças de falta de estímulos para os estudos, mas também pelas poucas recordações de experiências de sala de aula.

Dentre as poucas lembranças da escola em que estudei os três primeiros anos, guardo a das visitas, não sei bem se de um Supervisor ou Delegado de Ensino, que eram feitas bimestralmente e sempre de “surpresa”. Homem sério, e de bigodes grandes. Quando se aproximava o período que possivelmente ele passaria na escola, éramos orientados pela professora a ficarmos preparados, com os cadernos em dia, além de não esquecer de ficar de pé e fazer o máximo silêncio quando ele chegasse. Algumas visitas eram rápidas, outras duravam mais, e durante elas o silêncio era tanto que se podia ouvir a respiração dos(as) colegas de classe. Chegando à sala de aula, o tal supervisor, eu acho, sempre sentava à mesa da professora, fazia a chamada e ficava um tempo em silêncio acredito que observando as anotações dela. Não raras vezes chamava um(a) aluno(a) à frente e fazia perguntas, sobre assuntos que possivelmente deveriam estar registrados na caderneta. Tais perguntas sempre eram simples, não me recordo de alguém que não conseguisse respondê-las. Numa destas oportunidades a pergunta foi dirigida a mim. Lembro apenas que em meio a um frio na barriga respondi sem problemas, fui mandado sentar-me em seguida.

Lá você aprende, grava que o Brasil está deitado, eternamente em berço esplêndido, ao som do mar e à luz do céu profundo e que fulguras, ó Brasil, florão da América, iluminado ao sol do novo mundo. Não aprendeu, Jomar? Então bem feito, vai ficar de castigo, que é para não envergonhar a diretora,

quando vierem autoridades para checar, examinar e vigiar a educação que lhe damos, sob a égide da maestria. Porque é vital que você e todos os outros saibam: “Entre outras mil, és tu, Brasil”. (LACERDA, 1986, p.17).

A escola da quarta série era em uma outra fazenda mais distante ainda, e as idas e vindas eram a pé ou a cavalo, o que demandava mais tempo quando o trajeto era feito caminhando. Deste período tenho outras lembranças. Além do contato com um número maior de estudantes da mesma idade na classe, lembro também das meninas bonitas, e da professora Dona Benvinda, uma simpatia de pessoa, muito dedicada ao trabalho. Tenho lembranças de assuntos estudados em sala de aula, um deles o aparelho reprodutor masculino e feminino, assunto proibido de ser discutido em casa. Recordo que passei a gostar mais da escola a partir deste período. Mas faltava ainda muita “estrada” a percorrer. Na fazenda não havia o curso ginásial, e quem desejasse continuar estudando tinha que ir até a cidade mais próxima, distante mais ou menos 30 quilômetros, e a condução mais usada era o ônibus que, além de passar distante de onde morava, passava apenas uma vez por dia. Em razão destas questões, tive que ficar mais dois anos sem estudar, e as idas à cidade eram no máximo uma vez por mês, para ir à missa. Fui ao cinema pela primeira vez aos quatorze anos, a convite de um primo, e para assistir a um filme do Mazaropi. No ano de 1969, uma inovação significativa em minha vida e na vida de toda a família. Através de um consórcio entre vizinhos, instalamos energia elétrica no sítio, e isto possibilitou a compra de uma televisão, que tornou possível acompanhar o que acreditava ser o maior feito da humanidade: a chegada do homem à lua. No ano seguinte (1970), a conquista da Copa do Mundo no México. Sabíamos de fatos e feitos, mas desconhecíamos causas e implicações em nossas vidas: Guerra Fria e Ditadura Militar, crises no cenário político internacional e nacional.

No final de 1972, meu pai, com propósito de possibilitar que os filhos pudessem continuar estudando, vendeu a propriedade que possuíamos naquele local, comprando uma outra, muito distante, porém bem próxima de uma outra cidade. Fui matriculado na 5ª série juntamente com mais três irmãos. Fomos matriculados no período noturno, porque a partir de então já tinha que trabalhar de verdade, e possuía várias obrigações no sítio. Cursamos a quinta série numa sala super lotada e improvisada nos fundos da escola, em razão da grande demanda que o período noturno daquela escola pública teve naquele ano. A vida ligada ao campo parece ter contribuído para que as disciplinas da área de biológicas e geológicas começassem a possuir mais “ecos” em minhas experiências de escola. Da 6ª série lembro da experiência de abrir e estudar um sapo nas aulas de ciências. Na sétima série, o professor de ciências, juntamente com os colegas de classe, foi visitar a horta feita e cuidada por mim no sítio. Mas, nesta idade, nem ousava arriscar falar das matérias de que gostava mais ou menos; sabia que tinha que fazer o necessário para passar em todas, mas a disciplina de que gostava menos era Português.

Recordo-me que na sétima série fiquei para recuperação, porque tinha dificuldades com a escrita. Reprovar, nem pensar, seria uma humilhação, os irmãos mais novos passarem e eu ficar. Naquela época havia o exame final para quem ficava em recuperação. A prova foi sobre conjugação de verbos, *não apenas no presente ou passado, mas também no futuro do pretérito, mais que perfeito*, etc., pura decoreba, a coisa mais chata do mundo. Não percebia onde usaria aquilo. Passei no exame, e a oitava série foi bem mais fácil.

Porra não gosto de sacanagem, eles vêm e te falam: ler escrever contar, pra quê? Se você junta tudo isto e não dá igual a aprontar, você tá mais é fudido, que esta zona de mundo é mais uma grande privada, mas ninguém vê isso e falam falam. Naquilo que chamam escola, falam muito, só que a língua é outra, que a linguagem que eu levo não serve pra nada e as coisas que dão, eu não sei pra que serve. (LACERDA, 1986, p.26).

Os três primeiros anos de colegial foram cursados também no período noturno e não percebi grandes mudanças em relação às experiências do ginásio. Já na juventude, não sei se gostava da escola ou das amizades que fazia nela. Acredito que estes outros “lados” da experiência de um aluno de colegial, que vivia um tanto quanto isolado, é que contribuiriam para que vencesse a falta de sentido que possuía o que se estudava na escola.

No entanto, do colegial tenho a recordação de um professor de química, a quem chamaria de “professor rebelde”. Em suas aulas falávamos de tudo um pouco, inclusive das dificuldades da vida, dos possíveis desafios que um jovem poderia encontrar para se sair bem na vida, etc. Nem sonhava com aulas práticas, tudo continuava sendo na base da “decoreba”, mas as lembranças que tenho é que suas aulas eram quase sempre as últimas da noite, mas nem víamos passar o tempo. Além de divertida, o professor sempre chegava com textos diferentes, o que tornava as aulas mais dinâmicas que as demais; havia espaço para o diálogo de igual para igual e, o mais interessante, conseguíamos fazer e tirar boas notas nas provas. Confesso que naquela época não compreendia, e me perguntava: o que levava um professor a abrir espaço para manifestação dos alunos daquela forma? Sem que percebesse, talvez tenha carregado muito da inspiração daquele professor quando também me tornei professor.

Terminando o colegial, encontrava-me novamente sem condições para continuar estudando. Pensei em acompanhar minha irmã e um irmão mais novo que foram tentar a vida numa cidade grande, mas fui percebendo que tal opção não era vantajosa. Tínhamos que constantemente ajudá-los a se manterem, e minha opção então foi continuar trabalhando na terra; apesar das dificuldades, eu gostava muito. Neste período já havíamos mudado a economia do sítio: não

plantávamos mais tabaco, mas pequenas culturas, tais como milho, arroz e gado de produção de leite.

Tentei fazer um cursinho pré-vestibular com que a cidade passou a contar, porém este não era ainda bem estruturado, e para algumas matérias, como Física, Química e Português, não havia professores ou eles não eram constantes. A experiência foi interessante, porém não foi suficiente no sentido de oferecer as bases necessárias para passar num vestibular para Farmácia, curso para o qual prestei o primeiro vestibular: *As grades são sempre estreitas: por elas só passam os eleitos, porque esses preenchem-lhe as formas (formas?)...* (LACERDA, 1986, p.30).

Pelo menos oficialmente, novamente mais dois anos fora da escola. Neste período, e por vários anos posteriores, envolvi-me com a organização de grupos de jovens a partir de uma das igrejas católicas da cidade¹². Inspirados pela Teologia da Libertação, pelas reflexões de Frei Leonardo Boff e sob a orientação do pároco local, realizávamos trabalhos com os jovens da cidade, com especial atenção para os moradores de periferia e zona rural. As boas lembranças que guardo, do trabalho com a população carente da cidade, me dizem hoje que tais experiências é que respondem pela minha formação enquanto ser humano.

No final do ano de 1980, reencontrei um companheiro do colegial que me convidou a prestar vestibular para licenciatura em Biologia. Curso que só havia numa cidade¹³ a mais ou menos 100 Km de distância, mas havia um ônibus de uma cidade vizinha que levava e trazia os estudantes todos os dias, e precisava de alunos. Num primeiro momento, não disse nem sim nem não. Não sei bem porquê. Ao refletir posteriormente comecei a gostar da idéia, mas nem imaginava ser

¹² A cidade é Cândido Mota, localizada na Região Oeste do Estado de São Paulo, próxima à divisa com o Estado do Paraná.

¹³ Ourinhos, cidade localizada também na Região Oeste do Estado de São Paulo.

professor. Pensava que tal oportunidade poderia proporcionar a possibilidade de seguir a carreira de biólogo.

Prestei o vestibular, passando em 12º lugar, e cursei os dois primeiros anos do curso. No primeiro ano, o susto foi perceber que a clientela do curso, em sua grande maioria, era mulheres, e que possuíam histórias muito parecidas com a minha, ou seja, eram trabalhadoras e o magistério não era uma opção. No segundo ano, o que me causava estranheza eram as aulas de didática e prática de ensino. Dava um frio na barriga toda vez que pensava que estava estudando para ser professor. O professor da disciplina possuía um carrinho no qual carregava os livros, de que retirava os textos de estudos em sala de aula. Lembro de estudar exaustivamente textos clássicos sobre didática, uma aula totalmente teórica, e as provas eram na base da “decoreba”, de forma a não possibilitar que voltássemos o olhar para nossas próprias experiências de escola até então, incluindo a própria aula de didática da qual éramos alunos. Não me recordo de ter estudado Paulo Freire nas aulas de didática, no curso em que me tornei professor de Ciências.

No segundo ano, sem que me desse conta, tinha que fazer estágio supervisionado. Já estava me transformando em um professor de Ciências do Primeiro Grau. Fiz estágio em uma das escolas em que havia estudado, assistindo aulas de ciências e matemática. Nestes estágios observei e fiz anotações sobre os conteúdos que o professor ministrava, como este se relacionava com os alunos etc. Guardo na lembrança sensações da experiência de assistir as aulas, os conteúdos eram repetecos do que já havia aprendido. Lembro de até categorizar as aulas de alguns professores como tradicionais, mas sem que seus sentidos fossem compreendidos em termos de relações com concepções de mundo, ou de sociedade que engendravam.

Terminando o segundo ano, tinha um diploma de licenciatura curta, que permitia lecionar ciências e matemática no ginásio. Não pensava ainda em ser professor, preferia continuar trabalhando na terra. Neste período, meu pai manifestou o interesse de voltar para onde morávamos anteriormente. Achei interessante, porque era mais próximo de um grande centro e poderia continuar estudando numa faculdade melhor. Mudança de caminhão novamente. Compramos um outro sítio que também era bem próximo da cidade¹⁴. Continuei a trabalhar no sítio, mas procurei uma outra faculdade em Ribeirão Preto. Encontrei uma que possuía o mesmo curso de licenciatura e mais o bacharelado em ciências biológicas. Havia a possibilidade de fazer o bacharelado, porém teria que fazer complementação de disciplinas, além do que teria que ser em período integral e custava uma fortuna, totalmente fora de minhas possibilidades. A “opção” então foi mesmo seguir no curso de licenciatura que funcionava também no período noturno, com aulas em período integral aos sábados. Avalio que esta faculdade tenha me proporcionado uma boa formação em biologia, tive excelentes professores, todos doutores, nas várias áreas, como bioquímica, genética, biofísica etc. Foram estes professores que me transmitiram o gosto de ser professor.

Foram dois anos de curso muito mais “puxado”, o que me obrigou a estudar muito. No último ano, lá estavam as disciplinas novamente: Didática, Prática de Ensino e estágio supervisionado. Tinha que fazer estágios, em Escolas de Ensino Médio, naquela época segundo grau, e eu fiz na Rede Pública Estadual da cidade onde morava. Nesta experiência, por diversas vezes tive que substituir ausências de professores. Frio na barriga novamente. Num primeiro momento, confesso que não sabia o que fazer, pensava em passar aos alunos os conteúdos que aprendia na faculdade,

¹⁴ O nome desta cidade é Tambaú, localizada na Região Norte do Estado de São Paulo, distante mais ou menos 500

no entanto, estes se mostravam resistentes e não me sentia bem, obrigando-os. O procedimento foi conversar, e verificar o que queria fazer primeiro. Lembro que os alunos de um primeiro colegial sugeriram organizar o laboratório da escola, que por sinal era enorme, com vários equipamentos, amontoados em armários porque não eram usados. Apesar de ainda não conseguir analisar de forma mais crítica os sentidos do uso do laboratório no ensino de biologia, tal experiência foi muito interessante para mim. Avalio que a Prática de Ensino desta Faculdade também não conseguia responder aos complexos desafios que demanda um bom curso de Formação de Professores. Lembro que a maioria dos alunos nem fazia estágio supervisionado, pagava para que outros fizessem suas pastas, uma vez que o que contava era a sua apresentação. Além da pasta, tínhamos que ministrar uma aula aos colegas de classe, e o tema escolhido por mim foi Fisiologia Vegetal: a influência dos hormônios no fototropismo das plantas de girassol. Próximo ao sítio onde morávamos havia grandes plantações de girassol e era muito interessante o fato delas acompanharem o movimento do sol. Uma das lembranças que tenho é que após a aula recebi vários elogios de colegas de classe que desejavam saber o porquê de eu haver pesquisado e escolhido aquele tema. Hoje percebo que o fato de optar pelo curso de biologia e, posteriormente pela carreira de magistério, com um trabalho de conclusão de curso sobre uma planta que fazia parte do meu cotidiano, pode ser compreendido como exemplo de como os saberes adquiridos antes mesmos de nos tornarmos professores, saberes tácitos segundo Schön, estão presentes também em nossas experiências de professores.

Concluí a licenciatura em 1985 e no ano seguinte mudei-me para Campinas. Embora gostasse muito do sítio, senti a necessidade de me arriscar em outras experiências, ganhar autonomia, coisa que até então não havia sido possível.

Eu calço é trinta e sete, meu pai me dá trinta e seis, dói mas no dia seguinte, aperta meu pé outra vez. Porque cargas d'água você acha que tem o direito (Raul Seixas).

Lá fui eu fazer cadastro em escolas das Redes Públicas, Municipal e Estadual da periferia da cidade grande. Ao aproximar-me das escolas públicas para fazer cadastro, numa delas entrei na sala dos professores e observei um cartaz da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, divulgando um curso de Especialização em Metodologia de Ensino de Ciências para Professores(as) da Rede Pública de Ensino. O curso iniciaria já naquele primeiro semestre de 1986, destinado apenas para professores que estavam em efetivo exercício, mas arrisquei-me a fazer a inscrição. Algumas semanas após recebi o comunicado que minha inscrição havia sido aceita.

Para refletir sobre as várias questões envolvidas na Metodologia de Ensino de Ciências, o curso apresentava como uma de suas preocupações básicas a compreensão das Diretrizes da Proposta Curricular para o Ensino de Ciências do Estado de São Paulo, que propunha como uma de suas diretrizes metodológicas o ambiente como Tema Gerador e Integrador dos conteúdos de ciências no primeiro grau. Naquele momento, acontecia uma das etapas de discussão da proposta, com professores da Rede Pública Estadual. Foi somente neste curso que tive a oportunidade de estudar e compreender, de forma mais profunda, não apenas as questões políticas envolvidas na ida do homem à lua, mas também suas relações com o Ensino de Ciências, portanto com as concepções de homem, mundo e sociedade embutidas no ensino de ciências, a que havia tido acesso e que

também me formou. No decorrer do curso, elaboramos, aplicamos e avaliamos projetos de Ensino de Ciências em nossas escolas.

A sombra existe porque há o sol: não é suficiente esta explicação? (LACERDA, 1986, p.34).

Ao reconstituir minha história de vida enquanto estudante, foi possível começar a fazer alguns questionamentos: como tais experiências afetaram e afetam minha constituição enquanto professor? A partir da leitura de Souza (1996), é possível perceber que, a exemplo de inúmeros outros profissionais da educação, o tornar-me professor pode ser compreendido como uma busca por formas de resistir. Esta também é uma das questões que a autora detecta na trajetória dos professores pesquisados sobre que reflete em seu trabalho: A escolha profissional é uma mescla de conformismo às exigências sociais (possuir um diploma universitário, ter uma profissão) e de resistência contra essa mesma sociedade, imprimindo a singularidade do ser individual, através da profissão “escolhida”. (SOUZA, 1996, p.75).

Ao reconstituir a história de formação anterior à entrada na profissão docente, uma outra questão percebida é o quanto permanece no professor o agricultor: a sobrevivência no/do trabalho rural não deixa espaço de separação estreita entre pensar, decidir e fazer. Tardif (2002, p.51), lembra que nos tornamos professores após a entrada na profissão. Neste caso, uma questão interessante na reflexão sobre a vivência do trajeto de professor foi perceber e analisar as tensões vividas na busca da superação das dicotomias entre o pensar e o fazer da profissão docente. Tensões possíveis de serem observadas com muito mais intensidade nas interfaces de minhas experiências com outros sujeitos professores. A partir de Benjamin (1994), compreendi que ao narrador marinheiro se contrapunha ao camponês, que carregava as memórias do lugar com que tece sua narrativa.

Vivenciada a experiência de escrever sobre o meu trajeto de formação de professor, seguiram-se muitos momentos de dúvidas. Não saberia dizer se me constituí através do embate ou do combate, porque na conquista da “terra alheia”, o que é possível perceber é um agricultor buscando romper os limites das suas condições de vida que o levam a ser professor, com outras condições de trabalho e com outros limites. Neste aspecto, fui me sentindo o grão de uma espiga qualquer, que passei a reconstituir e a refletir sobre o percurso de professor a partir também dos sentidos de uma música popular brasileira:

Gente que vem de Lisboa / Peixinhos do Mar

Gente que vem de Lisboa

Gente que vem pelo mar

Laço de fita amarela

Na ponta da vela

No meio do mar

Ei nós, que viemos

De outras terras de outro mar

Temos pólvora, chumbo e bala

Nós queremos é guerrear

Quem me ensinou a nadar

Quem me ensinou a nadar

Foi, foi marinheiro

Foi os peixinhos do mar

Ei nós, que viemos

De outras terras, de outro mar

Temos pólvora, chumbo e bala

Nós queremos é guerrear.

(Renato Teixeira, Pena Branca e Xavantinho)¹⁵.

¹⁵ **Gente que vem de Lisboa / Peixinhos do mar.** Renato Teixeira, Pena Branca e Xavantinho. Kuarup Discos / 1 CD. (Adaptado do folclore brasileiro por Tavinho Moura e Fernando Brant).

1.2. Olhar outra vez: histórias de trabalho – eu professor

O sujeito só pode ultrapassar o duelismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda a sua vida... na corrente vital de seu passado, resumida na reminiscência... A visão capaz de perceber essa unidade é a apreensão divinatória e intuitiva do sentido da vida, inatingido e, portanto, inexplicável.
(WALTER BENJAMIN, 1994, p.212).

Cada parte deste trabalho representa uma espécie de pontos de parada ao longo de uma caminhada. O ponto de partida foi o trajeto que me conduziu à profissão docente. Meu objetivo, neste momento, é reconstituir e refletir sobre o percurso de constituição do sujeito professor. É meu intuito destacar neste percurso o envolvimento com outros sujeitos professores, que se aglutinaram em torno da realização de um projeto que ficou conhecido como Projeto de Educação Ambiental da Microbacia do Córrego Areia Branca.

Já escrevi sobre esta vivência, inclusive para a própria universidade. Na experiência atual de voltar a escrever, recorro à memória e a outras formas de registros, para reviver a história e, a partir dela, incorporar olhares possíveis ao meu percurso de formação. Não alimento a expectativa de identificar algo original. Pretendo tão somente (re)olhar caminhos, tentando renovar palavras que enunciam sonhos vividos tanto por mim, como por outros sujeitos, alunos e professores com quem interagi, cujas trajetórias de constituição também perpassaram a minha trajetória.

Foi em maio de 1986 que oficialmente assumi a carreira docente, como professor substituto de Ciências, numa escola pública da periferia da cidade de Campinas. Desde este primeiro momento, guardo lembranças de muitas situações marcantes.

A escola possuía apenas 04 salas de aula, que funcionavam em dois períodos, e de forma muito precária em razão das condições estruturais. As salas de aulas não possuíam portas fixas, a cozinha era improvisada num pequeno espaço em que mal cabiam as cozinheiras. Uma outra pequena sala funcionava como secretaria, sala de professores e também como diretoria da escola. A falta de espaços físicos adequados fazia com que, nos intervalos, também os alunos se aglutinassem entre a escola e seu alambrado.

As salas de aula eram muito lotadas, e o único material didático cedido pela escola, quando cheguei, foi um exemplar do livro didático, edição do professor. Lembro da fala da diretora: “*Se não for ficar com as aulas, não esqueça de devolver o livro que é da escola*”, isto porque, segundo ela mesma, já era o terceiro professor a se apresentar naquele início de ano para ministrar as aulas.

No ano de 1986 a escola funcionou com apenas dois períodos: manhã e tarde; nos anos seguintes, no entanto, dada a pressão da demanda, o número de classes e períodos foi aumentando, de forma que, em 1990, já funcionava em 04 períodos, inclusive noturno, com 12 salas de aulas, sempre com uma média de 35 a 40 alunos em cada turma.

Neste início de efetivo exercício como professor, realizava também o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências e, a partir dele, no segundo semestre de 1986, elaboramos, aplicamos e avaliamos, pequenos, porém significativos projetos de trabalhos, que visavam propor mudanças no ensino de ciências praticado nas escolas. A realização de trabalhos

que possibilitassem observação e coleta de dados do ambiente próximo foi um dos eixos principais da maioria dos projetos dos participantes do curso. Guardo na lembrança como o desenvolvimento de tais experiências aconteceu em meio a muitas dúvidas e incertezas. Tudo soava como uma experiência nova e um dos procedimentos necessários era retirar os alunos da sala de aula para observação e registro de fenômenos do ambiente¹⁶.

Estas experiências de trabalho com projetos alternativos envolveram várias propostas de trabalho, segundo a necessidade e interesse de cada professor do grupo. Lembro que uma professora, para o estudo do solo, iniciou sugerindo a seus alunos que desenhasssem *o barranco próximo à escola*. Uma outra introduziu o estudo de *química, visitando uma indústria*. Para estudo da *sexualidade humana*, um outro grupo iniciou sugerindo aos alunos que realizassem pesquisa em postos de saúde envolvendo doenças sexualmente transmissíveis.

¹⁶ A Proposta Curricular Para o Ensino de Ciências do Estado de São Paulo, que propunha o Ambiente enquanto Tema Gerador, foi a principal referência naquele início. Posteriormente, foram as reflexões de Fracalanza (1997), sobre o Ensino de Ciências, que passaram a constituir-se também em referência básica. Depois, o contato com o texto: *Cadernos de Formação nº.4, Estudos do Meio e outras saídas para o Ensino Noturno, Teoria e Prática, série: Construindo a Educação do Jovem e Adulto trabalhador*, produzidos pela S.M.E. de São Paulo, Gestão 89/92, permitiu estabelecer outras relações. Aquelas experiências fora da sala de aula, podem ser concebidas também como *estudos do meio*, uma prática geralmente é associada à Escola nova, representando uma das atividades do método indutivo, desenvolvido no Brasil nos anos 60 em escolas experimentais, nos Ginásios Vocacionais ou nas Escolas de Aplicação. No entanto, estudos de registros sobre estas práticas, revelam aspectos contraditórios. Embora a utilização do termo *Estudo do Meio* tenha se popularizado no Brasil nos anos 60, estudos do entorno, ou as práticas de ensino fundamentadas em observações do meio circundante ou do contexto social próximo do viver dos alunos e da escola, já existiram em períodos anteriores. Desde as primeiras décadas do século XX, as escolas fundadas pelo movimento anarquista, podem ser citas como exemplo. Segundo esta fonte, o ensino baseado na observação tinha como princípio favorecer a formação do espírito crítico. Cita como um dos exemplos, a escola Moderna dirigida por João Penteado, na década de 10 do século XX em São Paulo. Na rotina escolar estavam incluídas as “descrições” e as “excursões” concebidas como pretexto para aulas ao ar livre, sendo que o encontro com um animal provocava uma discussão sobre zoologia, a visita a locais históricos ilustrava uma explicação sobre geografia, história, etc. A percepção da realidade circundante, era concebida enquanto ponto de partida à busca por sua transformação. Ao estudar seu meio, o aluno aprenderia a criticá-lo e a transformá-lo. Já na concepção dos escolanovistas, o estudo do entorno, contraditoriamente aos anarquistas, direcionavam a participação dos alunos no sentido de adaptá-los “ao meio social”, entendendo-o como um espaço sem conflitos, no qual se busca a concretização de um único ideal. (*Cadernos de Formação nº.4, Estudos do Meio e outras saídas para o Ensino Noturno, Teoria e Prática, série: Construindo a Educação do Jovem e Adulto trabalhador* p.13-14).

O meu projeto, aplicado numa 5ª série, se propunha a trabalhar o *Ar e Atmosfera Terrestre*, ao invés de solos conforme os demais membros do meu grupo. Minha relação com o conteúdo temático se deveu ao fato de o conteúdo sobre o solo já ter sido trabalhado com meus alunos por outro professor. Assim, optei por fazer um projeto que atendesse as necessidades programáticas da turma em que trabalhava.

Agora, à distância temporal, chama minha atenção a coragem do professor iniciante para enfrentar uma cultura escolar cristalizada ao longo do tempo. A Direção da Escola, habituada a um ensino apenas dentro das quatro paredes de uma sala de aula, alertava para os riscos que os alunos corriam andando pelo bairro onde se localizava a escola. No entanto, o apoio institucional, no caso, a UNICAMP, sem dúvida foi muito importante para respaldar o trabalho. Também o acolhimento que este tipo de atividade tinha por parte dos alunos foi fundamental para que se concretizasse o projeto.

Recordo, por exemplo, da alegria e da intensa participação, questões que desde aquele momento eram compreendidas por mim como sendo importantes, haja vista que um dos dilemas vividos na escola era a motivação dos alunos para os conteúdos estudados em sala de aula. O que chamava atenção eram as habilidades desenvolvidas, nem sempre percebidas e valorizadas no cotidiano da escola, como por exemplo, o desenho, ou mesmo a elaboração de relatórios sobre as experiências.

Os anos de 1986 a 1988 foram difíceis; as primeiras experiências de professor coincidiam com as de viver numa cidade grande. No ano de 1986, somente a partir de meados do segundo semestre consegui ampliar para 24 aulas, em regime esporádico e, em outra escola, a carga horária de 16 horas aulas semanais. A ampliação da jornada de trabalho foi uma necessidade de sobrevivência,

dado o baixo valor por cada aula¹⁷. Meu tempo se tornou escasso, pois além de assumir mais aulas, o trabalho por projeto implicava uma ampliação significativa do tempo gasto para preparação das atividades que propunha aos alunos.

A locomoção do centro à periferia, distante mais ou menos 20 km, era feita através do ônibus circular. Saía às 10:00 horas da manhã e voltava normalmente às 24:00 horas em razão do tempo de viagem, geralmente uma hora e meia cada. Quando lecionava apenas em uma escola, eram dois ônibus na ida e outros dois na volta; quando tinha que ir de uma escola para outra, ia caminhando os quatro ou cinco quilômetros que as separavam. Mas estas dificuldades não ofuscavam o prazer do iniciante na profissão docente.

*Laço de fita amarela;
Na ponta da vela;
No meio do mar;
Ei nós, que viemos;
De outras terras, de outro mar...*

No ano de 1987, desde o início, consegui ampliar a jornada para 35 aulas semanais, nas mesmas escolas do ano anterior. Em uma delas, comecei a experiência de trabalho com o ensino noturno, o qual atendia alunos trabalhadores. O ex-aluno do curso noturno era, agora, professor.

Além das aulas, um dia na semana freqüentava as atividades do curso de especialização, que teve programação concentrada no mês de julho e no final daquele ano. Com o ensino noturno, além da impossibilidade de fazer trabalhos extra-classes para extrair os conteúdos do ensino, comecei a perceber que eram necessárias outras táticas para acessar os conteúdos. Então, não enxergava

¹⁷ Esta foi das estratégias de constituição dos professores na década de 80, que “lutavam” por mais aulas para sobreviver, nem sempre compreendendo o processo de expropriação e controle do trabalho docente, uma vez que tal fato influenciava na “adoção” de procedimentos didáticos compatíveis com as condições. Para mais detalhes, ver Geraldi (1996).

qualquer saída nos sujeitos da própria classe. Vivia procurando o conteúdo que pudesse ser significativo para os alunos¹⁸. Tal preocupação ampliava ainda mais o tempo gasto na preparação das aulas, conseqüentemente, diminuindo o tempo para outras atividades, como, por exemplo, leitura, lazer etc.

Não vivíamos ainda na era da informática, possuía apenas uma máquina de escrever, na qual datilografava textos e provas. Encontrava nos jornais e revistas respaldos para fazer a ponte entre o cotidiano dos alunos e os conteúdos de ciências. Porém, não havia como fornecer cópias; tinha que passar os textos na lousa, o que demorava muito; às vezes era difícil manter o interesse nas discussões. Lembro de sentir-me um pouco isolado na escola, porque outros professores praticamente seguiam o livro. No entanto, não me sentia embaraçado. Guardo lembranças de alguns convites para explicar o que fazia em reuniões de professores.

A convivência com os alunos do noturno foi possibilitando tanto que fosse reconhecendo neles minha própria condição, no que se refere a enfrentar as dificuldades da vida para poder estudar, como também a vivência de tensões ainda desconhecidas. Um exemplo é a situação de violência dentro da escola, das quais guardo lembranças ainda hoje. Num determinado momento do ano de 1987, um aluno de 6ª série, o Noel, menino negro e franzino, não bastando as peripécias que aprontava dentro da sala de aula, por entre os vidros quebrados, pôs fogo na sala da direção da escola, queimando vários documentos importantes. Dois dias sem aulas; no fundo, o principal feito do maior herói confesso da escola. Em meio à necessidade de coibir estas e outras “indisciplinas”, mais do que analisar suas razões, a sugestão da direção, com concordância de

¹⁸ No texto de Geraldi (2003), em que propõe a concepção de *aula como acontecimento*, reencontro importante referência para levar em frente a proposta de trabalho como a que tentava propor desde aquele momento.

muitos professores, foi solicitar que a polícia militar permanecesse dentro da escola no período noturno. Além de não melhorar em nada os “comportamentos desviantes”, acrescentou-se o incômodo de ver os policiais passando pelos corredores e, não raras vezes, chamando a atenção de alunos dentro das salas de aulas. Desde o início pedi que não tomassem tal atitude quando eu estivesse na sala. Apesar de tal posicionamento causar estranheza a alguns professores, que defendiam esta solução, acredito que foi através dele que comecei também a ganhar reconhecimento entre os alunos.

Com o término do curso de especialização em 1987, a partir de 1988 viveria um período de solidão, sem espaços institucionais partilhados para reflexões sobre concepções de ensino de Ciências.

Em razão das aulas das escolas periféricas sempre sobraem para os professores iniciantes, continuei praticamente com as mesmas aulas do ano anterior. A escola do noturno mudara de direção, o que melhorou em muito seu funcionamento. Uma das primeiras providências foi a solicitação de que a polícia não agisse mais dentro da escola. Com estes alunos do noturno tentei buscar nos materiais alternativos de trabalho, jornais e revistas, apoio para um ensino que fosse mais significativo.

Havia uma classe de 8ª série em que os alunos, todos trabalhadores, não raras vezes chegavam atrasados às aulas. Tivemos uma longa luta para que aqueles que comprovassem a necessidade pudessem entrar na escola, mesmos atrasados. As matérias da 8ª série eram química e física, e eu tinha dificuldades para articular os conteúdos destas áreas com o cotidiano de vida dos alunos, cuja maioria eram cobradores de ônibus ou *office boy* de escritórios e indústrias locais.

Com um dos alunos da 8ª série, o Carlos, negro, filho de metalúrgico, não tenho lembranças em que trabalhava na época, me *reencontrei* recentemente e contou-me a sua história. Continuou estudando, fez o colegial em outra escola pública da região, e, ao contrário do que possa parecer, ingressara no *Curso de Filosofia* de uma universidade importante do interior do Estado de São Paulo. Nosso reencontro ocorreu em 1999, após dez anos, ao participar de uma mobilização convocada pelo sindicato dos Servidores Públicos de Campinas: lá estava Carlos. Virou assessor de sindicatos da Região Metropolitana de Campinas. Foi gratificante para o professor encontrar e ouvir do Carlos que uma lembrança que guardava do tempo que foi meu aluno no Ensino Fundamental era a persistência e o incentivo para que não abandonassem a escola.

No ano de 1988, e também de 1989, inicia-se o envolvimento e a sintonia com outros professores da escola, que eram representantes sindicais. Guardo lembranças não apenas das longas paralisações que aconteceram neste período, como também das caravanas para São Paulo para participar de assembléias com os professores da Rede Pública Estadual de todas regiões do Estado de São Paulo, as quais quase sempre incluíam passeatas da Praça da República até a Sé. Avalio que a participação em tais movimentos ofereceu elementos importantes a minha constituição enquanto professor, que começaram a colocar em mim a construção do sentimento de *pertencer* a uma categoria, junto com a percepção da necessidade do movimento coletivo. Mas o sentimento aparecia em meio a conflitos. No cotidiano escolar, muitos professores eram indiferentes aos chamados de mobilização da entidade sindical, o que era causa de muitas discussões no interior da escola. Em meio à busca pela politização também dos demais professores da escola, não desviava do foco, e era nas experiências com os alunos que me constituía. As atividades realizadas no período diurno continuavam sendo minha paixão.

Consegui ficar com a maioria das 36 aulas semanais que lecionava no período diurno, vinte e quatro (seis salas), com uma média de 35/40 alunos em cada uma delas; e lembro das primeiras atividades realizadas em 1989, ainda no primeiro semestre daquele ano, com as quintas e sextas séries.

Para o estudo de conteúdos sobre solos com os alunos das quintas séries (três turnos), propus que realizássemos uma coleta dos tipos de solos próximos à escola, com a recomendação de que registrassem as observações que achassem mais importantes no percurso a ser feito. Em data previamente combinada, saímos caminhando pelas ruas e chácaras do bairro. *Parada aqui, parada ali, olha isto professor, olha aquilo*, um acontecimento inusitado na observação de um aluno: havia uma espécie de *demarcação*, *a cor da terra mudava*, a partir de um determinado ponto: *por que professor?* Complicação à vista. Sabia explicar muito bem, eu acho, as características dos tipos de solos mais comuns, mas como acontecia a transição de uma forma para outra, logo ali naquele local, não fazia a menor idéia, e não encontrei nos livros a que tinha acesso, análise e explicações plausíveis que permitissem explicar o fenômeno aos alunos daquela turma¹⁹.

Incentivei os alunos para que representassem a observação do colega através de um desenho, porém não fui além de explicar que se tratava de solos diferentes em mesmo local, e prometer que voltaríamos a tratar deste assunto em outros momentos. Lembro do tempo gasto na leitura dos inúmeros relatórios dos alunos, aos quais dava uma nota. Além dos tipos de solos, alguns

¹⁹ Lembro de ter andado pelos corredores do Instituto de Geociências da UNICAMP, folhado alguns livros na biblioteca, mas não consegui obter uma explicação no tempo disponível. Só no início do ano seguinte, 1990, quando fiz um curso sobre *Rochas Solos e sua Formação*, naquele Instituto, é que acessei um livro de geologia: *A Terra Campineira* de Christofolleti (1972). A partir dele foi possível compreender que tal fenômeno estava relacionado ao fato de uma grande parte do município de Campinas estar localizado na área de contato do Planalto Cristalino e da Bacia Sedimentar do Rio Paraná, cujo início é em nossa região.

alunos haviam observado e registrado a atividade de extração de argila por parte das cerâmicas locais, como também os impactos nas nascentes de água da localidade, chamando atenção dos alunos a sua cor amarelada.

Posteriormente, após destacar as observações apresentadas através de registros escritos, na lousa, sugeri que em grupos tentassem explicar as características, semelhanças e diferenças dos materiais coletados. Em algumas classes as discussões se realizavam mais facilmente, já em outras, às vezes era difícil, os alunos faziam muito barulho, o que causava também constrangimentos diante dos demais professores. Lembro que muitos alunos observavam as atividades dos ceramistas como implicando degradação do solo. Neste momento, trabalhava tal questão enfocando principalmente a questão dos impactos na alteração das propriedades do solo, suas implicações para o custo de vida etc, mas as questões ambientais não haviam ainda se constituído em questão importante na prática do professor.

A pedido dos alunos da sexta série, propus-me a realizar a atividade também com eles: *“por que os alunos da quinta fazem passeios e nós não, professor?”*. Lembro que visando me precaver das surpresas que haviam surgido com as quintas séries, para realização da atividade com os alunos da sexta série, primeiro fiz sozinho o percurso que poderia ser percorrido. Neste caso, como a cerâmica já havia despertado atenção, e como era necessário abordar a sua relação com aquele espaço, solicitei ao proprietário se seria possível atender os alunos da escola.

Além de deixar aberta a possibilidade de visita, o proprietário explicou-me seus critérios de extração da matéria-prima para as atividades da cerâmica. Sugeri aos alunos questões como: quais os materiais produzidos pela cerâmica? Seu tempo de existência, por que foi instalada ali?

etc. A idéia, neste caso, era trabalhar as incompatibilidades naturais da ação humana face à preservação ambiental.

A exemplo de como procedi com os alunos das quintas séries, saímos para realização da atividade, e desta vivência também guardo lembranças de acontecimentos interessantes.

O proprietário da cerâmica deixou um encarregado para responder as perguntas dos alunos, mas estes preferiram recorrer aos trabalhadores, vizinhos, amigos, ou mesmo a pais, que trabalhavam na cerâmica. A primeira questão, que chamou atenção do grupo de alunos, foram as condições de trabalho dos operários que trabalhavam no forno da fábrica, que atingia altos graus de temperaturas, de onde tinham que retirar o material produzido muitas vezes ainda quente. Caminhamos pela fábrica, com um pai explicando com detalhes o processo de produção. Lembro de tentar sugerir perguntas, tais como: quantos caminhões de argila beneficiavam por dia, se o terreno de onde retiravam a matéria-prima era do proprietário da cerâmica, mas não obtinha sucesso. Tive que dobrar-me, pois minhas questões ficavam mesmo como secundárias, pois os alunos queriam muito mais era compreender o processo de produção, ao invés de seus custos ambientais.

Voltamos para a escola, não apenas com amostras de argila como também com exemplares dos produtos industrializados pela fábrica, que foram expostos na escola. Na aula, outras complicações: *qual a explicação das transformações que o fogo provoca nos vasos, telhas e tijolos?* No fundo, uma outra curiosidade dos alunos: como trabalhar as questões envolvidas nas condições de trabalho dos operários nas aulas de ciências? Poderia articular estas questões com o estudo do corpo humano, mas esta era uma matéria da sétima série, aquela era uma sexta, na qual se trabalhava a relação dos seres vivos com o ambiente.

O que é possível destacar dos processos que vivi como professor, nesta fase de meu percurso, é a tentativa de lidar com os conflitos advindos dos saberes propagados pelos currículos escolares e aqueles produzidos pela experiência. Lidar com o imprevisto, e nele com as tensões produzidas pelo trabalho baseado na nova concepção de Ensino de Ciências, é o aspecto mais importante a registrar. Concorro com Borges (2004) quando, ao refletir sobre o papel dos saberes na formação do professor, afirma: *Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo da formação disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática. A prática é ela mesma vista como espaço de edificação de saberes e competência.* (BORGES, 2004, p.35).

A exemplo do que já havia vivenciado com os alunos das quintas séries na sala de aula, também com a sexta série foi necessário um malabarismo para me equilibrar na corda bamba. Iniciei buscando trabalhar com suas formulações sobre a atividade vivenciada. Como cada um descrevia a experiência? O que viram de mais importante? O que seria importante dizer a outras pessoas sobre as atividades da cerâmica? A partir de tais questões buscava transformar tal atividade em experiência escrita e, a partir dela, lidar com a produção dos conhecimentos de minha área de trabalho. Na discussão, perguntei aos alunos se era melhor ter ou não ter uma cerâmica como aquela na região? Por mais que tentasse chamar atenção para a importância dos impactos da ação humana na transformação do ambiente, conseqüentemente na sua relação com os seres da fauna e flora local, a maioria avaliava a presença da cerâmica como positiva, porque, além de oferecer matéria prima para a construção das moradias locais, oferecia também empregos a seus pais.

Não sei avaliar se a disposição para submeter-me aos riscos de tais experiências era conseqüência das reflexões teóricas sobre Ensino de Ciências a que havia tido acesso no curso de especialização, ou provinha da cultura que trazia. Sentia-me à vontade coletando amostra de solos

e plantas pelos terrenos baldios próximos à escola²⁰. Na verdade, nossas experiências não estão separadas em gavetas estanques e o desenvolvimento profissional não é separado do desenvolvimento pessoal, como nos afirma Nóvoa (1992). Na condição de professor de ciências que busca refletir sobre seu percurso de constituição enquanto sujeito, destacaria ainda as questões complexas envolvidas no processo de transformar percepções de fenômenos ambientais em saberes ou conhecimentos do currículo escolar, uma experiência que não exclui a necessidade de repensar a relação do professor com o conhecimento da área em que trabalha.

Geraldi (2004), ao realizar uma breve reconstituição histórica da identidade do professor em sua correlação com o conhecimento e com a forma como o conhecimento veio sendo concebido em nossa sociedade até a modernidade, mostra a estreita relação de cada nova identidade dos professores com uma nova forma de conceber sua relação com os conhecimentos produzidos. Tomar o vivido como base do processo de ensino exige lidar com a aprendizagem da instabilidade.

Na inversão da flecha, o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. (GERALDI, 2004, p.11).

²⁰ Uma das referências bibliográficas acessadas neste percurso foi Fracalanza (1987) que, ao refletir sobre o Ensino de Ciências praticado nas escolas do Ensino Fundamental, suas tendências, e as concepções de mundo postas em movimento a partir delas, analisava a concepção de ensino mais prático, muito propagada pelos professores de ciências na época. O autor defendia suas possibilidades desde que a serviço da exploração do ambiente próximo do aluno: *Colocada nas trilhas de uma verdadeira renovação pedagógica, deverá voltar-se para a exploração do meio ambiente, auxiliando no desenvolvimento da capacidade de observação da criança e de sua progressiva estruturação das noções de tempo, espaço e causalidade.* (FRACALANZA, 1987, p.111). Lembro que este era o primeiro livro da minha estante, porém em razão do tempo, a leitura era reduzida ou esporádica. O que me leva a concordar que, naquelas primeiras experiências do ofício, a cultura prévia ou os saberes que trazia eram a base para definir os trajetos de trabalho.

Estas reflexões de Geraldi (2004), a exemplo de Larrosa, são coerentes com a teoria foucaultiana de constituição do sujeito a partir da realização da experiência do si. A produção do texto escrito oferece uma analogia ao caminho de tal constituição: *O texto é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas*. Refletir sobre o tornar-me professor, a partir da reconstituição de minha trajetória, faz-me pensar no número e na complexidade das questões presentes no trajeto.

No ano de 1990 deixei algumas aulas do diurno na Rede Pública Estadual (oito aulas), e assumi outras, também em caráter de substituição, na Rede Pública Municipal de Campinas, numa escola próxima às anteriores. A locomoção de uma escola a outra era caminhando. Aquele era o primeiro ano de uma administração Popular que, a partir de então, tentava promover mudanças na Rede Municipal. Foi realizado o concurso para efetivação dos profissionais que até então não eram efetivos na Rede, e houve abertura de espaços para que os professores desenvolvessem projetos em suas escolas.

Um dos projetos, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas naquele ano de 1990, foi o de descentralização do Museu Dinâmico de Ciências de Campinas (MDCC)²¹, para o qual foi aberto um concurso interno na rede para escolha de 04 profissionais que desejassem trabalhar em tal projeto²². Inscrevi-me e fui um dos 04 selecionados.

²¹ O Museu Dinâmico de Ciências de Campinas (MDCC), na época era uma instituição mantida pela UNICAMP, através da Fundação da Universidade – FUNCAMP, em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas, representada por duas Secretarias: Educação e Cultura.

²² O MDCC realizava várias atividades com alunos da Rede Pública na Lagoa do Taquaral onde o mesmo se localizava. Sua filosofia era possibilitar o acesso ao conhecimento científico de forma prazerosa, valorizando os conhecimentos e a cultura dos alunos. Para tanto realizava várias atividades como, por exemplo, de astronomia oferecida pelo Planetário, atividades ao ar livre, como Biologia no Parque, na qual a partir de uma caminhada com os alunos na mata ao redor de uma lagoa existente no local, se discutiam fenômenos importantes sobre a mesma, suas relações com os seres ali viventes, etc. A proposta do Secretário Municipal de Educação da época, Professor Newton Paciulli Bryan, era que o Projeto de Descentralização do MDCC, ampliasse o tempo de atendimento escolar ao

Meu interesse em participar do projeto de descentralização do MDCC era decorrente da identidade da sua proposta, naquele momento, com as iniciativas que até então vinha realizando na escola. Acreditava que o Museu contava com outras estruturas, para a realização de tais atividades. Apesar do pouco contato com as atividades realizadas pelo órgão até então, tinha conhecimento delas. A idéia era descentralizar atividades da sede, região central da cidade, conhecida como Lagoa do Taquaral, para quatro outros pontos que aglutinavam a maioria das escolas da rede. Um destes pontos era o Bosque Augusto Ruchi²³, na região Ouro Verde, conhecida também como região dos DICs (Distrito Industrial de Campinas), onde havia várias escolas municipais e estaduais, entre elas, aquela em que trabalhava.

No segundo semestre de 1990, apesar de trabalhar há menos de um ano na Rede Municipal, juntamente com os demais professores selecionados, passei a cumprir minha carga horária de oito horas aulas no Museu Dinâmico. A idéia era que os professores selecionados se familiarizassem com a filosofia das atividades do Museu. A partir de meados do segundo semestre daquele ano, passei a realizar, na região central da cidade, as atividades que a entidade propunha aos alunos das Escolas Públicas Municipais e Estaduais. Neste período, dois dias por semana trabalhava no Museu e outros três na Escola da Rede Estadual. Incomodava-me o fato das atividades do MDCC serem massificadas, ou seja, iguais para todo e qualquer aluno. Percebi que o Museu não era tão dinâmico como se propagava. Contudo, minha condição era de aprendiz, tinha que fazer o que me pediam que fizesse. Logo no início sugeri que tentássemos flexibilizar os roteiros das

aluno. Para tanto propunham a criação de espaços multidisciplinares fora da escola, no qual os alunos poderiam passar o período subsequente ou que antecederesse às aulas. (Cfe. Estevinho, Lúcia F. D. *Um estudo sobre a implementação de uma Rede de Museus Regionais e sua Implicação para melhoria do Ensino da Ciências, atingindo a realidade dos bairros periféricos de Campinas*. Relatório final da Pesquisa de iniciação científica. UNICAMP, 1990).

atividades, sempre fixos; propus a possibilidade de mudanças nos trajetos no decorrer de cada atividade, uma sugestão que, apesar de muito discutida, e tratada de forma muito cuidadosa por parte da coordenação da instituição, jamais foi implementada.

No início do ano de 1991, alimentava muitas expectativas em relação à realização das atividades com alunos de outros professores. Ampliaram minha carga horária para 25 horas aulas para serem cumpridas no Museu. Na Rede Estadual fiquei apenas com as aulas do período noturno. No entanto, o encaminhamento do projeto, foi muito moroso, sendo praticamente desconsiderado em razão de instabilidades políticas. Apesar do ingresso dos professores concursados em 1990, o ano de 1991 passou a ser de muita instabilidade na Rede Municipal de Ensino de Campinas. A administração municipal enfrentara vários problemas internos, que interferiram na implementação da política educacional em processo de construção²⁴. Apesar de ter sido afastado das aulas por conta do Projeto de Descentralização do Museu, a descentralização nem saiu do papel; eu e os demais professores selecionados para desenvolvê-lo ficamos mesmo realizando as atividades que a instituição já realizava até então na região central da cidade.

Com as atividades do Museu, passei a trabalhar com alunos e professores de escolas de todas as regiões da cidade. Numa destas oportunidades, levarei os alunos para fazer atividade com um professor de geografia²⁵, que morava na região das escolas em que eu trabalhava. Ele manifestou seu interesse em trabalhar com a problemática dos recursos hídricos da região de Campinas. Marcamos uma conversa em sua casa, na qual discutimos concepções de Ensino de Ciências e

²³ Localizado na região Sudoeste do município de Campinas, muito distante do centro e de difícil acesso, onde reside uma grande parte da população da cidade.

²⁴ Tais conflitos culminaram com a saída do Prefeito do Partido dos Trabalhadores (PT), pelo qual fora eleito. Conseqüentemente, aqueles que optaram por seguir a orientação partidária, entre eles, a equipe da S.M.E, saíram do governo municipal, com decorrências imediatas nos projetos, inclusive o do MDCC.

²⁵ Prof. Antônio César Leal.

Geografia, e a partir delas, sintonizamos propósitos e projetos de professores. Mesmo sendo ele professor de uma escola pública bem distante da região onde morava (Região dos DICs), combinamos que iríamos propor à Coordenação do MDCC o encaminhamento de atividades naquela periferia, mesmo com as dificuldades de apoio da S.M.E.

Pensamos algumas estratégias, uma delas, realizar atividades com alunos de outros professores de escolas da região, no Bosque Augusto Ruschi, único espaço que possuía algum resquício de recursos naturais preservado. Para tanto, o professor ficou encarregado de providenciar junto ao Departamento de Planejamento Urbano da Prefeitura Municipal de Campinas, mapas com informações cartográficas do Município e da região.

Tivemos uma primeira conversa com a Coordenação do MDCC, que, apesar de se mostrar favorável à proposta, não dispunha de recursos e a ajuda que poderia oferecer era o ônibus, quando estivesse disponível, e a solicitação à Secretaria Municipal de Educação, das 12 horas aulas de trabalho semanais, número de horas que um professor poderia dispor para realização de projetos na escola. No início do segundo semestre de 1991, passamos a nos reunir semanalmente na casa do companheiro de projeto, para planejarmos como iríamos encaminhar o trabalho.

Como primeiro passo decidimos visitar as escolas da região, nos apresentando e apresentando a idéia aos professores. Muitas vezes a primeira conversa era no momento dos intervalos e, dependendo do interesse, marcava outro momento para discutir com quem desejasse. Nestas conversas falávamos de concepções de ensino, da importância da realidade dos alunos ser tomada como ponto de partida para o acesso aos conteúdos estudados em sala de aula. Desde as primeiras visitas, percebi o interesse dos educadores, fato que sempre me surpreendeu.

Após algumas conversas, optamos por propor a realização de uma primeira atividade para que os educadores conhecessem a proposta. Ela foi realizada com os alunos de uma professora de uma classe de 3ª série da Escola Estadual mais próxima do bosque, em razão de dificuldades de transporte dos alunos.

A professora se apresentou com seus alunos no local combinado, no período da manhã, num dia bastante frio. Como que não dando conta das complexidades que cercavam tal atividade, o inusitado surge das discussões sobre fenômenos relacionados à existência no Bosque de um corpo de água e suas relações com a população local: inusitada foi a pergunta de uma aluna: ... *por que a água nasce quente?* Pergunta aparentemente simples, cuja resposta não foi dada no momento, porque a mesma exigiu pesquisa posterior²⁶.

Dos relatórios de alunos e professores que participaram das duas atividades que conseguimos realizar naquele segundo semestre de 1991 no Bosque Augusto Ruschi, é interessante atentar para os sentidos que duas alunas participantes deixaram registrados:

(1) Eu gostei muito de ir, pois aprendi muitas coisas. Eu aprendi que as plantas transpiram, que as borboletas ficam da cor da flor. Estas borboletas, e os pássaros levam pólen de uma árvore para outra e isso faz aparecer um tipo de parasita que suga as energias e os alimentos, até que a planta vai ficando fraca e morre. Eu aprendi também a fazer o relógio do sol, ou seja, o Gnomon. Aprendi a me orientar pela bússola, aprendi a temperatura de uma mina é maior que a água do poço. (Eunice).

(2) Nós fomos passear nos DICs. Lá nós conversamos sobre a bússola, que ela tem sempre o ponteiro azul que aponta para o norte. Também sobre o relógio do sol que sempre a hora ia aumentando e a sombra a diminuindo. Também medimos a temperatura da mina. (...) O passeio foi feito e ensinado pelos professores de outra escola. Uma moça de geografia e outra de ciências. Também tem um moço de geografia e outro de ciências. Por enquanto este foi o único passei mais gostoso da minha vida. (Ivanete Nº 33 – Data 19/09/1991 – Doc. Ia).

Certamente o fato de termos guardado alguns relatórios de alunos encontra sua explicação hoje na necessidade de então obtermos respaldo e espaço na instituição. Os relatórios dos alunos foram apresentados ao Museu Dinâmico, e provavelmente aqueles que falavam de quem fez as atividades, no caso eu e o outro professor de geografia, foram guardados porque neles havia menções ao nosso trabalho. Desde este início, sabíamos que a sobrevivência do trabalho dependia da sua aceitação, ou seja, de como ele atingiria quem dele, naquele momento, começava a ser parte. Neste caso, palavras como: *Por enquanto este foi o único passeio mais gostoso da minha vida* (2), eram compreendidas por nós como elemento importante da experiência. Por outro lado, menções como: *Eu aprendi que as plantas transpiram, que as borboletas ficam da cor da flor. Estas borboletas, e os pássaros levam pólen de uma árvore para outra e isso faz aparecer um tipo de parasita que suga as energias e os alimentos* (1); *o relógio do sol que sempre a hora ia aumentando e a sombra a diminuindo* (2), ofereciam os elementos de defesa para que a concepção de Ensino de Ciências tendo o Ambiente como Tema Gerador, fosse levada avante. Confrontadas com o conhecimento científico, tais formulações sobre fenômenos observados possibilitariam mais que uma aquisição pura e simples de conhecimentos científicos. Possibilitaria que o vivido fosse sistematizado, o que auxiliava na constituição dos sentidos do ensino de conhecimentos científicos, contribuindo para aprimorar as capacidades de observação dos alunos, e a estruturação de suas noções de espaço e tempo, conforme a bibliografia da área do ensino de ciências destacava já naquele momento. Fracalanza (1987), chamava atenção para que as atividades práticas no Ensino de Ciências superassem a

²⁶ Após esta experiência, passou a ser “obrigatório”, na realização da atividade, a sugestão de que os alunos colocassem a mão na água, quando próximos à nascente.

concepção de atividade enquanto forma de demonstrar, ou reforçar a teoria já sistematizada, ou ainda, enquanto forma de canalizar as inquietudes das crianças²⁷:

Sempre que possível, deverão assumir características abertas, onde as crianças possam vir a exercer sua criatividade manual e intelectual, libertas das amarras das conclusões fechadas e dos conceitos preestabelecidos. Na própria moradia dos estudantes, nas excursões e visitas, nos espaços abertos da escola e até nas salas de aula e laboratórios didáticos, o ensino prático precisará converter-se em algo verdadeiramente experimental. Isto deve ser entendido no sentido de que a realidade precisa ser experimentada, visitada, testada pelas crianças, inicialmente, sem um compromisso exclusivo ou prioritário com as noções e os conceitos formais. (FRACALANZA, 1997, p.111).

Mas tais envolvimento demandavam lidar com questões que iam além dos pressupostos da área do ensino de Ciências. Demandavam lidar também com os lugares do outro professor(a) que também vivenciava tal atividade com seus alunos. Uma questão com a qual não sabíamos lidar, e foi interessante perceber como era necessário que ela se constituísse como preocupação desde aquele início. Isto é possível de ser percebido na análise do relatório das duas professoras (Doc. Ic-d), que levaram seus alunos para fazerem as atividades:

- (3) *Achei interessante trabalhar ao ar livre e, principalmente poder observar de perto as árvores, as borboletas e tudo ao redor. Observei que minhas crianças gostaram e fizeram muitas perguntas a respeito de tudo que viam no parque. O que eu acho que poderia ser feito, é um pequeno aquário, onde as crianças pudessem observar mais de perto os peixes. Achei interessante trabalhar em pequenos grupos como foi no começo, mas quando reunimos todos, foi mais difícil o trabalho. Talvez se cada monitor fosse um de cada vez com seu grupo ver os peixes, seria mais fácil trabalhar. Mas, foi muito legal pretendo voltar. Thiau! (Doc. If – Professora desconhecida)*
- (4) *Diário de alguém que acredita no agora: Visita ao Bosque:*

²⁷ Pouco tempo após a realização daquelas atividades, Amaral (1995) viria a refletir e mostrar como tal concepção de Ensino de Ciências pode ser concebida como uma educação ambiental: *Em contraponto a esses modelos, a adoção da concepção de que todo ato de conhecimento é um processo, que incorpora a totalidade de seus condicionantes, traz como desdobramento o reconhecimento de que na aprendizagem escolar são extravasadas as suas condições pseudocontroladas para dar entrada aos inúmeros fatores provenientes da vida cotidiana e pregressa do estudante. O único canal capaz de captar e integrar todos esses elementos do processo cognitivo é a educação ambiental, mas entendida não como um conjunto de informações e fenômenos extraídos da realidade, para serem estudados formal e artificialmente (...) Em contrapartida deve abranger a totalidade desse ambiente, com sua realidade objetiva, com as concepções e experiências prévias que trazemos da mesma, com as concepções que a ciência tem a respeito.* (AMARAL, 1995, p.361).

Saímos por volta das 8:00 h, desta vez o ônibus não atrasou.

Todos os alunos da 5ª série estavam como que um novelo emaranhado frente ao ônibus; nos olhos uma doce expectativa de como seria este passeio. Por quarenta minutos circulamos por ruas, avenidas, corredores de ônibus. Finalmente chegamos. Os alunos não se continham de felicidade, mas devido a regras pré-estabelecidas temiam que sua alegria se transformasse em algazarra e como prêmio perdessem futuros passeios.

A recepção foi calorosa por parte não só dos monitores como também das tartarugas com cabecinhas fora da água e copas de árvores que balançavam como que aprovando nossa vista.

Tivemos um momento de integração, em seguida foi proposto o objetivo a ser atingido. Posto isto partimos para o estudo. Após um breve intervalo para o lanche voltamos ao estudo novamente. Por fim foi dado um espaço livre para o uso da palavra.

Foi um lazer com cunho altamente educativo. Com os conhecimentos obtidos os alunos tiveram uma boa preparação para o estudo futuro dos seres vivos. Tiveram oportunidade de aplicar na prática seus conhecimentos de orientação pela bússola. Aprenderam como se orienta pelo sol. Discutiu-se a questão sócio econômica do país e sua influência no ensino.

Enfim houve uma integração de disciplinas. Por algumas horas esqueci que sou professora e me entreguei á doce magia do aprender. Valeu a pena? A natureza agradece tenho certeza. (Lionilda). (Doc. 16).

Da mesma forma que o relatório dos alunos, não saberia dizer se o registro das professoras foi feito no local, logo após a atividade ou posteriormente. A despedida (thiau!) em (3) faz pensar num registro ainda no local onde aconteceu a atividade, Bosque Augusto Ruschi. Chamaria atenção para o fato de a professora demonstrar interesse em participar da gestão da experiência: *O que eu acho que poderia ser feito, é um pequeno aquário, onde as crianças pudessem (...). Achei interessante trabalhar em pequenos grupos como foi no começo, mas quando reunimos todos, foi mais difícil (...). Talvez se cada monitor fosse um de cada vez com seu grupo ver os peixes, seria mais fácil.* Uma expectativa alimentada desde o início, era “semear” o interesse pela realização de atividades como aquela, de forma que

o aprender pudesse ser não apenas mais prazeroso, para os alunos(as), mas também para o professor²⁸.

Da segunda professora, a exemplo dos alunos, o que chama atenção é também o prazer que aparece vinculado também ao dos alunos:

(5) Todos os alunos da 5ª série estavam como que um novelo emaranhado frente ao ônibus; nos olhos uma doce expectativa de como seria este passeio (...); Os alunos não se continham de felicidade (...); A recepção foi calorosa por parte não só dos monitores como também das tartarugas com cabecinhas fora da água e copas de árvores que balançavam como que aprovando nossa vista (...); Enfim houve uma integração de disciplinas. Por algumas horas esqueci que sou professora e me entreguei á doce magia do aprender. Valeu a pena? A natureza agradece tenho certeza.

No segundo semestre de 1991, além das duas atividades com alunos de professores de outras escolas, realizamos uma com alunos da escola em que trabalhava. Dava aula apenas no período noturno, e a atividade foi realizada com convite aos professores(as) de geografia e português que trabalhavam no diurno. Na data marcada, fomos caminhando da escola até o local da atividade; ao percorrer o caminho conversávamos sobre o que víamos: *por que existem tantos terrenos baldios? Tantas casas semi ou em fase de construção*²⁹? Graças à disposição dos alunos caminhamos também nos arredores do bosque. Percebemos que se a atividade, inicialmente proposta para se realizar apenas no Bosque Augusto Ruschi, envolvesse a observação e discussão

²⁸ Quando o professor consegue contribuir para aliviar o sofrimento dos processos de aprendizagens dos alunos, irá aliviar também o seu processo. Pretendo voltar a refletir sobre esta questão em outros momentos.

²⁹ Os materiais que havíamos preparado, principalmente mapas com os dados da região, foram o que mais chamaram atenção dos professores.

de fenômenos também do seu entorno, ganharia outras possibilidades, porque o cotidiano da população local passaria a se constituir também em tema possível de estudo³⁰.

A questão que sempre nos sensibilizava, que começava a se apresentar como tema possível de estudo, eram as condições de existência da população local. Ainda naquele final de segundo semestre de 1991, realizamos várias caminhadas ao longo de toda a microbacia do córrego, de que até então nem sabíamos o nome. Foi a partir deste momento que passei a conhecer, de fato, outra dimensão da realidade não tão perceptível a quem caminhava apenas pelas ruas principais dos bairros. A situação era de degradação total. Uma característica marcante era o uso de águas contaminadas não apenas por esgotos domésticos, mas também industriais, pois havia indústrias nas proximidades. Além desta questão, as condições de vida, (quase sempre de desempregado) obrigavam inúmeros trabalhadores ao subemprego: retiravam, em meio ao lixo e a esgotos domésticos e industriais, areia do ribeirão. A partir de conversa com moradores locais, tivemos conhecimento ainda de que havia uma lagoa conhecida pelas crianças da localidade por “*lagoa do cai pelo*”, localizada nos fundos de uma indústria química multinacional, que recebia seus resíduos³¹.

³⁰ Neste momento, final de 1991, como morador, o professor e companheiro de projeto já havia realizado alguns levantamentos das condições do Córrego. Em razão do envolvimento com as atividades, e do que foi acontecendo nelas, no final de 1992 apresentou a questão do planejamento urbano daquela microbacia, como objeto da sua pesquisa no mestrado, na UNESP, Universidade do Estado de São Paulo.

³¹ Uma criança se apresentou a nós com forte queda de cabelo, segundo ela própria, por ter nadado no local. Esta criança foi encaminhada ao hospital da PUC-Campinas para exames, porém, segundo um médico dermatologista, os exames realizados eram insuficientes para confirmar se a queda de cabelos era ou não decorrente do contato com água poluída. Numa determinada ocasião, na realização de uma atividade com alunos, encontramos embalagens com resíduos de substâncias químicas nas proximidades da referida lagoa. Ao tentar encaminhá-la ao Instituto de Química da UNICAMP para análise, fomos recebidos por um profissional que tentou nos convencer que não valeria a pena enfrentar tal questão. Segundo suas próprias palavras, na época a maioria das multinacionais em nosso país possuía alguma forma de conduta irregular. Mais tarde, a partir de uma visita a tal indústria com alunos, descobrimos que profissionais do Instituto de Química da UNICAMP prestavam assessoria técnica à indústria e tinham vários estagiários em tal indústria, por sinal, uma grande multinacional, que trabalhava com essência para xampu, além de outros produtos cosméticos.

Aventamos a possibilidade de uma atividade de encerramento do ano que envolvesse mais educadores da região, para que a idéia do projeto ficasse visível. Num primeiro momento, pensamos num evento, em analogia a um ritual religioso, de batismo do ribeirão³². Além das caminhadas pela microbacia, paixão do companheiro de projeto, continuamos a visitar e conversar com professores conhecidos, que trabalhavam em escolas da região. Numa destas conversas, com o professor Gilberto, também de geografia, que na época conciliava o trabalho de professor com o de realização do Senso do IBGE, descobrimos o nome do córrego: *Areia Branca*.

Após algumas discussões chegamos ao mote: “*Adote o Rio*”, posteriormente uma campanha, idéia que, inicialmente, não teve o apoio explícito do Museu. Com a exposição de materiais, realizada no final do ano letivo, tivemos muitos contatos e empréstimos de materiais de várias instituições da cidade como, por exemplo, do Consórcio Intermunicipal das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari; do Instituto Agrônomo de Campinas (IAC), Coordenadoria de Assistência Técnica do Estado de São Paulo (CAT), inclusive o exército, que contribuiu fornecendo barracas de campanhas para exposição dos materiais das instituições, além de visitas e convites a professores das escolas da região³³.

A exposição encerrou o ano de 1991, mas era clara a percepção que, apesar de todo esforço, as experiências caíam no esquecimento. Mas, tal qual uma sementinha, que começava a germinar, muitas coisas estavam ainda por vir. No início do ano de 1992, a proposta da Divisão de Ensino à Rede Pública Estadual, foi que o ano letivo se iniciasse com uma reunião de professores, por região. Os professores que pertenciam àquela região se reuniram em uma das escolas próximas ao

³² Outras informações, consultar também GUIMARÃES, Eliana Maria Aves. **Trabalhos de Campo em Bacias Hidrográficas**: Os Caminhos de uma Experiência em Educação Ambiental. UNICAMP/IG, 1999.

Bosque. Tenho lembranças não apenas da desorganização e falta de sentido daquele encontro proposto pela Delegacia de Ensino, mas também que nele havia uma professora que participava das atividades no Bosque. Numa conversa de corredor com ela e com outros educadores, um deles nos comunicou que a Divisão de Ensino estava apoiando projetos que se propunham a trabalhar com a questão da preservação do patrimônio escolar. Aventamos então a possibilidade de encaminhar um projeto à Delegacia de Ensino, da qual fazíamos parte, solicitando apoio à continuidade da experiência que havíamos iniciado.

Para escrever o projeto realizamos uma série de encontros em casa, ou nas escolas de professores(as) que desejavam participar do projeto. No projeto contextualizamos a situação existencial da população e do ambiente local, as escolas públicas nela localizadas, bem como os objetivos da continuidade de um trabalho que havíamos iniciado³⁴. Após sua elaboração, o projeto recebeu o nome de *Projeto de Educação Ambiental da Microbacia do Córrego do Areia Branca*, uma contribuição principalmente dos professores de geografia. Neste início, a denominação “*Educação Ambiental*” significava muito mais, para mim, uma estratégia para alcançar apoio institucional do que uma adesão à educação ambiental.

Passado algum tempo, a resposta do Diretor da Divisão Regional de Ensino foi positiva. Cada professor que se dispusesse a participar, receberia 08 horas aulas. Nosso primeiro passo foi agendar uma reunião para discutir como iríamos nos organizar para levar a idéia em frente. Uma decisão, logo de início, foi que das 08 horas aulas semanais, 04 seriam para estudo em grupo, e 04 para cada professor organizar trabalhos com os seus alunos. Mas não tínhamos a menor idéia

³³ Estes fatos mostram como a constituição de tal experiência exigia que lidássemos com várias formas de articulações para que a mesma não fosse barrada e pudesse acontecer.

³⁴ Para maiores informações, consultar também GUIMARÃES (op.cit.).

de como poderíamos nos organizar enquanto grupo. A recordação que tenho é que vivia em meio a um sentimento de prazer e ao mesmo tempo de apreensão.

Na escola em que trabalhava, o convite foi estendido a outros 04 professores que se inscreveram para fazer parte do projeto em 1992. Já naquele início de experiência uma das perguntas que sempre faziam era o que deveríamos fazer. A sugestão sempre era que os professores tentassem fazer propostas que possibilitassem aos alunos perceberem as contradições da sua realidade. Deste início de interface do meu trabalho com os de outros colegas, guardo lembranças das dificuldades de um trabalho que primeiro remetesse à observação dos alunos para, depois dele, desenvolver os temas próprios do conteúdo: no corredor da escola, uma professora me mostrava os trabalhos que fizera em sala de aula com seus alunos, sobre a poluição da água e do ar, e percebo que este trabalho era prévio à oportunidade de os alunos observarem as contradições por si mesmos e levantarem suas questões.

Perguntava-me: que leituras poderia sugerir a uma professora de história que a levasse a refletir sobre o sentido de levar os próprios alunos a elaborarem suas questões? Como encaminhar tal discussão em grupo? Isto porque entendia que uma das dificuldades era o de acesso à teoria. Foram dúvidas deste tipo que, logo no início do ano letivo de 1992, me fizeram recorrer à universidade, com o objetivo de acessar o que a bibliografia recente trazia sobre educação ambiental, um trajeto já referido na introdução a este trabalho e a que retornarei com reflexões breves, na forma das lições que o vivido me possibilitou.

No final do primeiro semestre de tentativas de organização do trabalho em grupo, agora novamente conciliando estudo e trabalho, alguns professores já relatavam a existência de cobranças por parte das direções de escola. A cobrança, neste caso, se referia mais à realização de

atividades que visavam preservar o patrimônio escolar. O trabalho propriamente dito demorava a ter visibilidade. Guardo lembranças de encontros em que discussões terminavam tensas, porque muitos professores defendiam a idéia de participar das atividades comemorativas, como a semana do meio ambiente, dia da árvore, e com isto justificar o trabalho do projeto. Nestas situações, fazia o que sabia: defender a necessidade de trabalhar com a problemática regional, pois, de que adiantava preservar os prédios escolares se os alunos e população em geral vivenciavam as contradições que já havíamos detectado?

*Ei nós, que viemos;
De outras terras, de outro mar.
Temos pólvora, chumbo e bala;
Nós queremos é guerrear.*

Certamente o problema daquele momento era o entendimento, ou o conceito de educação ambiental dos professores³⁵. Compreendido apenas como um complemento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, o espaço ou ambiente concreto, em suas contradições, não era posto em discussão a partir das condições que os alunos possuíam para observar e perceber estas contradições.

Mesmo carregado de dúvidas, era necessário iniciar o trabalho. Em minha escola, numa manhã de sábado, professores e alunos saíram em grupos pelas ruas do bairro onde a escola se localizava, batendo nas casas e convocando os moradores a responderem questões como: *qual a sua origem? quais os principais problemas do bairro? qual o nome do rio que passa próximo a sua casa? etc.*

Dos 04 professores dispostos a fazer parte do projeto, apenas a professora de história compareceu no dia da pesquisa de campo. Os outros professores também não demonstraram muito interesse

na tabulação dos dados. Posteriormente, soube que em algumas escolas o questionário não foi nem aplicado. No momento da ação não entendia este desinteresse e ainda me perguntava: *como era possível tal fato, tendo em vista a conquista institucional de reconhecimento do projeto?*

Como professor da escola, lembro de um fato ocorrido naqueles dias. Na véspera de um feriado, alguns dias após a aplicação da pesquisa no bairro, nem todos os professores foram dar suas aulas; o período praticamente se encerraria por volta das nove horas da noite. A sugestão feita aos alunos de uma 6^a. série foi que ficassem para iniciarmos a tabulação das entrevistas. O envolvimento dos alunos foi tão grande que a hora avançara muito além do tempo previsto. Naquela noite um aluno descobre que 90% dos moradores do bairro não sabiam o nome do Rio que passava próximo a sua casa³⁶.

Remexendo no baú dos achados e perdidos me deparei com 07 painéis com algumas das questões de pesquisa que foram transformadas em gráficos e textos pelos alunos da escola Estadual naquele ano de 1992³⁷. Em um deles os alunos apresentavam a experiência da pesquisa no bairro; a partir dele, é possível perceber que ao todo eram 24 as questões elaboradas como roteiro da pesquisa. Algumas fotos encontravam-se danificadas, os textos, porém, estavam ainda preservados. Achei interessante deter-me um pouco neles.

Após a realização da pesquisa de campo, os alunos foram divididos em equipes, sendo que cada uma delas se encarregou da representação e análise de uma pergunta de entrevista. O primeiro

³⁵ Guimarães (1999, p.23) cita esta como uma das questões polêmicas na época.

³⁶ Tanto para os alunos como para o professor, tal dado causou surpresa, uma vez que o Rio era o que era responsável por grande parte do abastecimento do município.

³⁷ Havia guardado estes painéis em uma pasta grande, e mesmo tendo transcorrido 12 anos, estes estavam ainda preservados, em razão também de terem sido plastificados, um trabalho que na época foi feito contando com as habilidades da professora Cleide, de Educação Artística, que também passaria a fazer parte do projeto no ano de 1993.

painel era a história da pesquisa realizada junto à comunidade, e os alunos analisavam suas experiências naquele momento no projeto, conforme é possível perceber:

(6) E.E.P.G. "Dona Veneranda Martins Siqueira"

Como começou a pesquisa que realizamos?

A pesquisa que realizamos surgiu devido a necessidade que sentimos de discutir os nossos problemas mais de perto. Discutir estes problemas dentro da sala de aula vimos que não era suficiente, então resolvemos sair em busca de conhecer mais de perto os problemas das pessoas, e da natureza, etc.

Sabíamos que problemas existiam mas não tínhamos idéia de sua gravidade, por exemplo: jogavam o lixo nas portas de outros, principalmente de favelados; as ruas apresentam esgotos ao céu aberto, quando chove os esgotos entopem e acaba entrando dentro das casas. Sentimos que as pessoas ficavam até um pouco envergonhadas, mas quando falávamos deste assunto; todos recebiam muito bem quando chegávamos para a entrevista.

Da mesma forma que as pessoas sofrem por estes problemas há também a natureza que está sofrendo. Por exemplo: ao observarmos o Rio Capivari verificamos o quanto ele está poluído, o Córrego do Areia Branca também não é diferente. É um verdadeiro esgoto a céu aberto.

Este trabalho começou com um grupo pequeno e acabou envolvendo todos os professores e alunos. Conclusão: se as pessoas não têm seus lugares de moradia preservados, como teriam condições de preservar a natureza?

Achamos que a solução para todos estes problemas seria uma organização envolvendo todos os professores, alunos e logicamente a comunidade. Vamos todos a luta!

*Nomes: Simone, Karen, Karina, Luiz, Osvaldo, Rosângela, Márcia, Elizângela
Gonçalo – 6ª série C. (Doc. Ic)*

As perguntas que os alunos fizeram à comunidade tentavam detectar como os moradores analisavam suas condições de vida, a prestação de serviços públicos, as transformações que ocorriam no ambiente. Por um lado, era difícil situar e transformar as questões de pesquisas em conteúdos de cada série. A todo instante me interrogava sobre qual texto poderia disponibilizar aos alunos de forma que permitisse refletir sobre os fenômenos observados de forma crítica. Passei a buscar nos livros paradidáticos elementos que possibilitassem caminhar em direção a uma visão crítica dos conteúdos de estudos em ciências. Os conteúdos dos livros didáticos não

“colavam”, não ofereciam suporte para análises que julgava necessárias. Foi nos paradidáticos que busquei amparo. Uma referência que comecei utilizar, em especial com as sextas séries, foi o livro: *A Poluição das Águas*, de Luiz Roberto Magossi e Paulo H. Bonacella (Editora Moderna, 1990). Os autores, ao explicarem e refletirem sobre o conceito de poluição, analisavam também as possibilidades e os limites de sua superação com o uso de conhecimentos disponibilizados pelas novas tecnologias científicas. A solução dos problemas era refletida também a partir de uma perspectiva de organização e participação na política, de necessidade de revisão da filosofia de vida embutida nos modos de vida da nossa sociedade. É possível perceber reflexos destas leituras no texto (6):

Da mesma forma que as pessoas sofrem por estes problemas há também a natureza que está sofrendo (...); Conclusão: se as pessoas não têm seus lugares de moradia preservados, como teriam condições de preservar a natureza? (...); Acharmos que a solução para todos estes problemas seria uma organização envolvendo todos os professores, alunos e logicamente a comunidade. Vamos todos a luta!

Entre os achados e perdidos encontrei o texto de Carlos Drumond de Andrade, *O Homem e as viagens*, também utilizado na época para refletir com os alunos sobre as características da nossa sociedade:

O Homem, bicho da Terra tão pequeno chateia-se na Terra lugar de muita miséria e pouca diversão, faz um foguete, uma cápsula, um módulo toca para a lua desce cauteloso na lua, experimenta a lua, coloniza a lua civiliza a lua, humaniza a lua. Lua humanizada: tão igual a Terra. O homem chateia-se na lua. Vamos para Marte – ordena a suas máquinas...

Naquele ano de 1992, um evento ainda coroaria o trabalho dos professores. Os alunos fizeram uma apresentação aos pais sobre as conclusões da pesquisa realizada nos bairros. Além dos painéis, a pesquisa fora apresentada à comunidade também através de slides e fotos. Na

apresentação, à medida que os alunos expunham, as questões que colocavam geraram debates entre os membros da comunidade: *Por que não temos coleta de lixo no bairro? Por que não temos direito à água encanada?* Percebia que a experiência produzira reflexos, nem sempre percebidos na escola. Ainda hoje guardo presente na lembrança, a manifestação do pai de uma aluna de sexta série, *Simone*. Logo após o encontro de apresentação dos alunos, ele me procurara para manifestar seu apoio ao trabalho, e expor as mudanças percebidas no comportamento da filha em relação à escola. E da *Simone* guardo outras lembranças: ela passara a fazer um trabalho de monitoria, ou seja, de apresentação da região a outros professores quando era necessário; e no ano seguinte, em 1993, ela seria reprovada na disciplina de português, segundo a professora porque não conseguia mais se adequar à sala de aula.

Entre os documentos encontrados no *baú dos achados e perdidos*, está também a última avaliação do ano de 1992 aplicada na sexta série. Esta avaliação foi manuscrita pelos alunos, o que permite inferir que fora copiada da lousa, e apresenta três questões. A primeira continha três partes (a; b; c): *Por que você participou ou deixou de participar do projeto? Em sua opinião qual o objetivo do projeto? O que você gostaria que acontecesse no próximo ano que iria motivar você a continuar participando cada vez mais deste trabalho?* A segunda parte continha duas questões que tentavam avaliar como relacionavam conhecimentos específicos aos fenômenos observados a partir da pesquisa: *O texto tratava da questão da poluição das águas e sobre o conceito de poluição. Leia o mesmo atentamente e faça um comentário tentando analisar como tais conceitos se aplicam aos fenômenos observados a partir da pesquisa.*

Neste tipo de avaliação, encontram-se elementos intuitivos mobilizados pelo professor, de forma tácita³⁸, chegando próximo à pesquisa-ação³⁹ na condução do seu trabalho. Na formação do professor, forma-se também o pesquisador, como uma dimensão importante do trajeto de reflexão sobre a prática. Embora não conhecesse na época as reflexões sobre o papel da pesquisa-ação, na constituição da prática docente, penso que se aplicam aqui o que Pereira (1998) destaca sobre o pensamento de Elliot para pensar formas de mudanças no currículo praticado com base nas preocupações em preparar os alunos para vida, ao invés do ingresso em níveis superiores do ensino: *Estas escolas, visando dar um sentido novo à educação destes alunos, criaram um novo tipo de currículo e ficaram conhecidas como “escolas inovadoras”. Seus professores desejavam estabelecer relação entre as matérias e as experiências cotidianas dos alunos (PEREIRA 1998, P. 156).*

Foi interessante observar as formulações dos alunos, porque eles mostram como suas motivações estavam vinculadas à percepção dos sentidos que o trabalho apresentava para cada um:

- (7) *No Começo eu não participei, mas quando eu vi todo mundo apoiando, eu entrei e fui a luta. (Juliana – Nº 39 – 6ª C);*
- (8) *Eu participei do trabalho, porque certo dia um grupo de alunos e professores, saíram para ver os problemas do bairro. Nós vimos que tinha muita coisa para fazer, e ninguém fazia nada, então nós nos reunimos e lutamos para ver os rios sem*

³⁸ Geraldi (1998), afirma que uma dimensão importante conhecimento cotidiano da prática pedagógica muitas vezes não é claro para os professores e professoras: *é tácito, implícito e rotineiro e pode ser trabalhado e vivido sem que sejam compreendidos seus fins e intenções. (GERALDI, 1998, p.256).* Além de Zeichner, Tardif (2002), também chama atenção para esta questão. Ao refletir sobre a temporalidade da formação docente, cita o sincretismo enquanto elemento constituinte dos saberes docentes: *Sincretismo significa, em primeiro lugar, que seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber fazer, atitudes e de concepções a respeito do aluno, da educação, da instrução, dos programas, da gestão da classe, etc, tais concepções não resultam, todavia, num esforço de totalização e de unificação baseadas, por exemplo, em critérios de coerência interna, de validade, etc. (TARDIF, 2002, p.64).*

³⁹ Pereira (1998), a partir de Elliot, define pesquisa-ação como sendo a pesquisa que tem como objetivo a busca de estratégias para mudanças da prática pedagógica: *O professor procura trabalhar o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses-ação, e procura estabelecer uma relação entre teoria, a ação e o contexto particular. (PEREIRA, 1998, p.163).*

poluição, e a população com água tratada evitando várias doenças, entre elas a cólera (Marcio Souza – Nº 42).

(9) *Eu participo por espontânea vontade e interesse pelo trabalho. Minha motivação é mostrar as pessoas, (...), para elas se interessarem mais pelos rios, pelos lixos na rua. (Aparecida de Souza – Nº32).*

(10) *Eu participei do trabalho poucas vezes, pois para fazer este tipo de trabalho tem que ter o dia livre, e os fins de semana também. Mas sempre que teve trabalho em sala de aula eu participei, pois eu gostei muito da idéia que os professores e alguns alunos elaboraram. Quem sabe se um pequeno grupo não consegue colocar toda essa realidade na cabeça das pessoas, para elas entenderem que ela não é uma coisa à toa. Muitas acham que essa história de poluição não se pode resolver, mas não é bem assim porque, se todos se unirem podemos fazer ela diminuir. Eu não participei desse trabalho apenas por participar, eu participei porque é preciso lutar por um Brasil melhor (Rosângela Ap. Salvador – Nº44).*

(11) *Achei super interessante podermos estudar e analisar melhor a vida da comunidade e principalmente das regiões mais carentes. A minha motivação foi a empolgação da população saber que ainda existe alguém se preocupando com eles e precisando da compreensão deles para continuar lutando. Assim tentamos ter um objetivo, e dar objetivo a população, aprendendo com eles a ter respeito uns com os outros. O nosso objetivo é ajudar a população. Lógico que é importante tentar. Eu gostaria que no ano que vêm os professores não desistam e nos ajudem a enfrentar os problemas, e saibam nos orientar no que for possível (Karina R. da Silva – Nº41 – 6ªC).*

(12) *O nosso objetivo era tentar mostrar para as pessoas os problemas do bairro e mostrar os vários riscos que prejudicavam eles. Eu gostaria que no próximo ano fosse melhor, que nós aprofundássemos mais nas pesquisas e procurasse ir mais longe com o trabalho, ir mais adiante com os estudos sobre as pesquisas nos bairros, etc. (Oswaldo de Sales – Nº 22 – 6ªC – Doc. Id).*

É possível perceber que a própria forma como os alunos foram sendo envolvidos agregava poder à experiência. Tal envolvimento passava pela percepção dos sentidos do trabalho, de forma que o acolhimento dos alunos é que gerava o movimento que por sua vez motivava novos acolhimentos: *eu não participei, mas quando eu vi todo mundo apoiando, eu entrei e fui a luta (Juliana); [...] certo dia um grupo de alunos e professores, saíram para ver os problemas do bairro. Nós vimos que tinha muita coisa para fazer, e ninguém fazia nada (Marcio Souza). [...] sempre que teve trabalho em sala de aula eu participei, pois eu gostei muito da idéia que os professores e alguns alunos elaboraram. Quem sabe se um pequeno grupo não*

consegue colocar toda essa realidade na cabeça das pessoas, para elas entenderem que ela não é uma coisa à toa. Muitas acham que essa história de poluição não se pode resolver, mas não é bem assim porque, se todos se unirem podemos fazer ela diminuir. Eu não participei desse trabalho apenas por participar, eu participei porque é preciso lutar por um Brasil melhor (Rosângela Ap. Salvador).

Nas respostas que os alunos deixaram registradas nas duas primeiras questões da avaliação é possível também perceber que a pesquisa tinha reflexos nas experiências dos alunos, como no registro escrito pelo Osvaldo: *Eu gostaria que no próximo ano fosse melhor, que nós aprofundássemos mais nas pesquisas e procurasse ir mais longe com o trabalho, ir mais adiante com os estudos sobre as pesquisas nos bairros, etc. (Osvaldo de Sales).*

Infelizmente a condição de professor substituto fez com que este ano, 1992, fosse o último em que trabalharia naquela escola Pública Estadual. As reivindicações dos alunos sucumbem diante das vicissitudes da carreira do professor. No ano de 1993, assumiria o cargo de professor efetivo em outra Escola Pública Municipal, localizada apenas alguns quarteirões desta escola. Nela continuaria trabalhando na mesma comunidade, tratava-se, portanto de continuar realizando o trabalho.

Em 1993 o projeto já era conhecido, porém não na Rede Municipal. Já havia sido professor substituto da mesma escola em 1991, de onde havia saído para o trabalho no Museu Dinâmico. Isto significou reiniciar o projeto, porque era um outro grupo de professores, o que me deixava

apreensivo. A etinerância, neste caso, pode ser apontada enquanto um elemento importante do trajeto de formação do professor⁴⁰. Lembro-me que, de início, não manifestei o desejo de desenvolver oficialmente o projeto. Alimentei tal expectativa, reiniciando o trabalho de professor. A exemplo dos anos anteriores, trabalharia novamente com todas as séries do Ensino Fundamental, porém, em razão de melhoria condições de trabalho e salário, a carga horária pôde ser menor que em anos anteriores: 27 horas-aula. Este era o primeiro ano, desde 1988, em que não trabalharia no período noturno.

No primeiro semestre de 1993 dediquei-me apenas às aulas e aos encontros do grupo de professores do projeto, até então desenvolvido na Rede Estadual. No meu caderno de registros, percebo que uma decisão do grupo foi trabalhar a partir de *Temas Geradores*, e o tema apontado como prioridade pelo grupo fora “*moradia e industrialização*”.

A partir deste ano comecei a utilizar, como apoio nas aulas, textos de um livro não tão recente, mas que achei muito interessante em razão da forma diferenciada de conceber e apresentar os conteúdos⁴¹. Uma das diferenças básicas eram as propostas de atividades abertas na introdução de cada assunto específico. Como pretendia problematizar o tema moradia, pensei em propor a cada série eixos como: *A morada e suas relações com o meio*; (5^a/6^a séries); *Os modos de morar e a saúde* (7^a série); *a morada e as características das substâncias que entram nela* (8^a série).

Em meio aos achados e perdidos encontrei, já digitadas, as elaborações dos alunos de uma 5^a série logo no início daquele ano de 1993, respondendo a pergunta: *O que é morada para você?*

⁴⁰ Sobre a influência da descontinuidade e da etinerância do professor, ver Menegaço (2004), dissertação também elaborada no contexto do GEPEC.

(13) *Morada é um tipo de abrigo, não só para nós mas também para os animais. Aliás todos nós precisamos de uma moradia (Gilda);*

(14) *É o lugar onde a gente mora, ou seja onde nascemos e crescemos. Uma casa tem que ser de amor (André/Welington)*

(15) *É o lugar onde vivemos, compartilhamos tudo que sentimos, por isso é importante todo mundo ter uma, mas como existem muitos problemas, muitas pessoas não tem onde morar e moram embaixo da ponte e viadutos (...) Existem muitos casos como este, são obrigadas a morar na rua, a roubar e até também matar para não passarem fome. Estas são nossas palavras sobre o assunto (Cirlene/Thais)*

(16) *É o lugar onde vivemos e comemos. É muito bom ter uma casa para morar. Tem gente que tem uma casa melhor, mas não tem importância ter uma casa ruim, o importante é ter um lar. As pessoas que moram na rua tem vontade de ter uma casa (Sinomar; José G. – Doc. Ik).*

Após oito anos de experiência como professor já não me via tão embaraçado para articular os conteúdos da disciplina que trabalhava com as formulações dos alunos. Questões como: *Morada é um tipo de abrigo, não só para nós mas também para os animais*, formulada pela Gilda; ou ainda: *Uma casa tem que ser de amor (...); É o lugar onde vivemos, compartilhamos tudo que sentimos, por isso é importante todo mundo ter uma, mas como existem muitos problemas, muitas pessoas não tem onde morar e moram embaixo da ponte e viadutos*, conforme também colocam o André, o Welington, a Cilene e a Thais, eram tomadas, sem muitos problemas, como ponto de partida para contextualizar a introdução dos conteúdos específicos. Possuía uma pasta com jornais da época, com as manchetes sobre as condições de moradia na cidade e no país, que eram discutidas por mim com aquela quinta série. Uma primeira atividade fora da sala de aula naquele ano foi visitar uma casa apontada pelos alunos como sendo ideal para uma boa convivência familiar⁴².

⁴¹ O livro era: Saúde como compreensão de vida, destinado a professores e alunos de 5ª a 8ª série do 1º Grau. Rio de Janeiro: MEC; SEPS; PREMEN; FENAME, 1981.

⁴² Os alunos escolheram a casa do Sinomar, que era bem próximo à escola. Após terem apontado qual casa queriam conhecer, fiz uma visita à família para explicar do que se tratava. Não me recordo do nome da mãe do Sinomar, recordo apenas do carinho da recepção regada a café e bolo. Recordo também que ao apresentar as dependências da

Seguindo Paulo Freire, após as problematizações é que começava a trabalhar questões mais específicas dos conteúdos de cada série, como por exemplo: a energia e os recursos minerais nas 5ª séries, temas que eram trabalhados numa perspectiva de compreender os elementos importantes à construção e manutenção da casa. *Aqueles que tem: como a água chega e sai da casa?* Na 8ª série, a sugestão foi que representassem o que entrava e saía cotidianamente da casa. Também um grupo de alunos(as) *apontou o trabalho dos moradores* da casa como questão importante, originária das moradias. Tentei usar tal questão como “gancho” para a introdução ao estudo de química, tema até então trabalhado naquela série, porém de forma muito teórica. O estudo da química, neste caso, era precedido tanto pelo manuseio dos materiais que entravam na casa, como por exemplo, os tipos de alimentos, seu trajeto até a casa, as transformações que sofriam quando preparados etc. Não tinha tanto traquejo para o trabalho com conhecimentos da área de química. Neste caso, encontrei boas referências nas livrarias de distribuição de livros didáticos e também na própria UNICAMP⁴³.

Folhando e observando os registros entre achados e perdidos, encontrei um texto escrito por mim à direção da escola (Doc II), para relatar um acontecimento de sala de aula. Transcrevo-o porque ele mostra as circunstâncias dos trajetos de constituição do professor: às vezes adversas, outras vezes incentivadoras, como a repercussão que o trabalho de 1993 acabou produzindo no final do ano, ao cotidiano do que se poderia prever em abril:

casa, os alunos(as) avaliaram que aquela era uma casa ideal porque possuía lugar para a mãe lavar a roupa e para a família se reunir à noite uma sala, coisa que a maioria não possuía.

⁴³ Para assuntos específicos da área de química, um livro que passou a ser muito utilizado por mim a partir daquele momento é **Misturas e Substâncias Reações Químicas**, de Angélica Ambrogi e Júlio C. F. Lisboa, produzido pelo CECISP (Centro de Treinamento para Professores de Ciências Exatas e Naturais de São Paulo), com colaboração da Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus (SEPS) do Ministério de Educação e Cultura e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em meados daquele

(17) Campinas, 12 de Abril de 1993.

Eu, José Antônio de Oliveira, professor III de Ciências da E.M.P.G. Carmelina de Castro Rinco, devido ao que vêm ocorrendo na sala de aula desde o início do ano letivo, venho expor o seguinte:

Os alunos Eldo Aparecido Correia, principalmente, Jackson Marcos dos Santos Moreira e Claudinei Araújo França vêm, cada dia que passa num processo de desafio, enfrentamento e até humilhação de colegas e professores, impedindo que eu e a maioria dos professores dêem aulas na 5ª série A.

Acredito que a solução de tais problemas fogem até das nossas possibilidades e qualquer alternativa que poderia ser proposta pelo professor em sala de aula. A 5ª série A é numerosa e esses alunos têm impedido o diálogo e qualquer tentativa de encaminhamento de discussões e estudos.

Para que fique documentado e todos percebam a necessidade de se tomar alguma providência antes que algo mais sério aconteça, registro aqui alguns episódios:

No dia 8/03, por exemplo, ainda no início do ano, ao chegar na sala de aula, encontrei o aluno Eldo Aparecido Correia, aos gritos, inquieto, correndo pela classe mexendo com as meninas, que, imediatamente, pediram que eu tomasse providência. Então solicitei gentilmente que o mesmo sentasse em sua carteira e deixasse as colegas em paz para que pudéssemos iniciar a aula. O referido aluno disse, então, que ninguém mandava nele e que se alguém reclamasse dele, ele “detonaria” lá fora. A aula se iniciou com ele ainda de pé e andando pela classe. A aula terminou, mas a sensação era de que a maioria dos alunos não sabia ao menos qual era a proposta.

No dia 15/03 ao chegar novamente na sala de aula, encontrei o mesmo “clima” de agitação e convidei novamente o mesmo aluno a se sentar. Desta vez obedeceu. Porém, começou imediatamente a fazer uma verdadeira batucada em sua carteira, juntamente com seu colega Claudinei Araújo. Novamente antes de começar a aula nos dispomos a conversar. Um dos assuntos abordados era o motivo pelo qual cada um estava ali, porque estudavam etc. Eldo não parava com a tal batucada. Pedi novamente que parasse, se isso não acontecesse, teria que tomar alguma outra providência. Ele começou a dizer palavrões e, juntamente com alguns alunos, tentava excitar toda a classe com gargalhadas e deboches. Comecei a aula. Os mesmos alunos começaram a tacar giz e pedaços de borrachas nos outros colegas, que novamente, pediram que tomasse providências. Já alterado e em tom mais alto, solicitei novamente que parassem e Eldo então disse: – “Como você prova que fui eu?” Ao ser acusado por alguns colegas este voltou a fazer ameaças de que os pegaria lá fora. Começou ao mesmo tempo, a mexer nos cabelos do aluno Marcio Rosa Brasil. Voltei a pedir que parasse. Ele respondeu que pegaria inclusive no meu se ele o quisesse. Eu, então, disse que pegasse e ele realmente se levantou vindo próximo a mim e me puxou os cabelos. Precisei me conter. A vontade que tive no momento foi de resolver aquilo realmente na força, mas, consegui me controlar e consegui também levar um pouco na brincadeira. Naquele momento senti que era mesmo a violência que ele queria. Tentar contornar também com brincadeiras, foi a saída encontrada. Mas os demais alunos

pediram novamente que tomasse providência. E iniciou-se um “bate-boca” na classe entre eu e ele. Disse que se ele não parasse eu sairia da sala de aula e ele me ofendeu com palavras de baixo calão. Diante da situação, resolvi mesmo abandonar a sala de aula e pedir ajuda da Direção da escola. A diretora conversou com a classe e convocou uma reunião com pais e mães de todos os alunos. Um dia depois parecia que havia melhorado e chagamos a conversar e trocar algumas idéias. Mas, na aula seguinte já voltou tudo a ser como antes.

No último dia 5/4 estava marcada uma avaliação e esses mesmos alunos conseguiram que a maioria da classe entregasse a prova em branco, e quem não o fizesse era ameaçado de apanhar lá fora. Foi uma experiência pela qual nunca havia passado. Depois de muitos xingos e empurra – empurra, aqueles alunos saíram dizendo que esperaria os demais lá fora. Neste mesmo dia, mexeram no meu carro. Alguns alunos viram e pediram para não serem identificados, mas, disseram que viram o aluno Jakson Marcos, por sinal o mesmo suspeito de já ter quebrado o vidro do meu carro para roubar o tape. Naquela ocasião, foi feita uma ocorrência policial e ele foi notificado como principal suspeito. O que me leva a acreditar que esses alunos não querem mesmo saber de estudar. A intenção deles é mesmo se vingar daquela ocorrência. O Jakesson, por ser maior de idade, incentiva o Eldo (de menor), a fazer tudo isto (Doc. II).

(Assinado: Prof. José Antônio de Oliveira)

Destaco tal registro por acreditar que a partir dele é possível refletir sobre as complexidades que perpassam os percursos de constituição do professor. Ao ler este registro, as lembranças foram se reconstituindo: além do vidro quebrado, o teipe do carro foi roubado naquele início de ano. Importa perceber a “colagem”, ou a estreita relação dos acontecimentos com as características da vida cotidiana:

(...) a solução de tais problemas fogem até das nossas possibilidades (...); Eldo Aparecido Correia, aos gritos, inquieto, correndo pela classe mexendo com as meninas, que, imediatamente, pediram que eu tomasse providência. Então solicitei gentilmente que o mesmo sentasse em sua carteira e deixasse as colegas em paz para que pudéssemos iniciar a aula. O referido aluno disse, então, que ninguém mandava nele e que se alguém reclamasse dele, ele “detonaria” lá fora. A aula se iniciou com ele ainda de pé e andando pela classe. A aula terminou, mas a sensação era de que a maioria dos alunos não sabia ao menos qual era a proposta (...); Precisei me conter. A vontade que tive no momento foi de resolver aquilo realmente na força, mas, consegui me controlar e consegui também levar um pouco na brincadeira(...).

Exemplos não faltariam, e a partir deles é possível compreender que era em meio às características da vida cotidiana que o professor vai construindo sua identidade enquanto educador, com idas e vindas, com contradições e incapacidades práticas de manusear o cotidiano⁴⁴.

A afirmação, no entanto, que os conflitos vividos fugiam às possibilidades do professor, não era uma desistência: os saberes docentes, já produzidos nos 8 anos anteriores, mostravam-se impotentes perante a situação concreta enfrentada:

Novamente antes de começar a aula nos dispomos a conversar. Um dos assuntos abordados era o motivo pelo qual cada um estava ali, porque estudavam, etc. Elô não parava com a tal batucada. Pedi novamente que parasse, se isso não acontecesse, teria que tomar alguma outra providência. Ele começou a dizer palavrões e, juntamente com alguns alunos, tentava excitar toda a classe com gargalhadas e deboches. Comecei a aula. Os mesmos alunos começaram a jogar giz e pedaços de borrachas nos outros colegas.

Não saberia dizer se a saída da condição de coerção na qual me encontrava, conforme é possível perceber na leitura do registro, se resolveu pelo uso de *táticas*⁴⁵ intuitivas, ou se o episódio acontecido se resolveu por ir caindo no rotineiro ou no esquecimento. Na verdadeira situação cotidiana de aula, nem sempre o professor detém espaço próprio de poder, ainda que o represente. Em outras ocasiões singulares, aquele que é externo, aquele que precisa usar a tática no cotidiano é o mesmo que em análises mais gerais, seria o detentor do poder, da dominação da aula.

⁴⁴ Heller (1970, p.18), considera adulto na vida cotidiana aquele que aprende as habilidades imprescindíveis para a vida em sociedade: *O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade.*

⁴⁵ Uso aqui, um tanto livremente, os conceitos de tática e estratégia tais como formulados por Certeau (1994). A tática é uma ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe oferece a condição de autonomia. (CERTEAU, 1994, p.100).

Certamente nas escolas brasileiras de periferia, especialmente nas turmas noturnas, muitos professores já se viram nesta situação vividas por mim: os professores e a escola é que estão no exercício do espaço do poder, mas às vezes, alunos envolvidos com o tráfico, e com o crime, exigem o exercício de táticas, mais do que de estratégias⁴⁶, se estes alunos, na análise da sociedade mais ampla, estão usando táticas de sobrevivências, nas soluções micro e singulares, também usam táticas que obrigam o professor a uma tática de sobrevivência para se manter na profissão, já que as estratégias propriamente disciplinares não conseguem obter sucesso.

Como é possível imaginar, *Eldo e Jakson* não tiveram um final feliz. Pouco tempo após este episódio os dois abandonaram os estudos e, no final daquele ano, corria a notícia na escola de que um deles fora morto em troca de tiros, e outro preso pela polícia, quando tentavam praticar um assalto à mão armada. Nada de imprevisível na dinâmica social da exclusão. Mas continuo sentindo-me desafiado a refletir sobre o a experiência com aqueles dois alunos: Quem, na verdade era *Eldo e o Jakson*? O que tentavam me comunicar através da forma como agiam?

Mesmo que o professor vivesse em busca do como melhor atender e trabalhar os conhecimentos científicos com seus alunos, cabem as palavras de Dickel (1998), ao analisar o pensamento de Connell (1996), sobre o sentido do ensinar bem, em escolas que atendem alunos em desvantagens ou em situações de risco:

Esse diagnóstico nos leva a uma complexidade de determinações que constituem a produção social e econômica dessa exclusão. Na esfera escolar, essa exclusão se dá, fundamentalmente, pela organização da escola. Inserida em um sistema ensurdecido em relação às demandas sociais e às necessidades provenientes das

⁴⁶ Para Certeau (1994), as estratégias constituem-se numa ação de quem detém o lugar do poder: *Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças...* (CERTEAU, 1994, p.99).

camadas populares, e, mesmo sem culpá-lo, como diz CONNELL 1996, mas também sem ignorá-los, através do trabalho do professor (p. 40).

Uma questão que novamente voltava a se constituir como sendo importante para mim, naquele ano de 1993, era o envolvimento dos demais sujeitos da escola no trabalho. Continuei vinculado ao grupo de professores da Rede Estadual que desenvolvia o Projeto Microbacia, porém a partir de então, a relação foi ficando difícil, porque o tempo e a organização dos professores da escola da Rede Municipal em que trabalhava eram bem diferentes daqueles destes professores da Rede Estadual. Apenas para citar um exemplo: o dia disponível para encontros do grupo não coincidia, o que não permitia que os professores realizassem encontros coletivos. Apesar das dificuldades, continuei acompanhando aquele trabalho ao mesmo tempo em que lutava para construir um grupo da minha escola. Permaneci nestes dois grupos até meados de 1994 quando, a convite da Diretoria do Departamento Técnico Pedagógico, deixei as aulas que ministrava para ocupar um lugar na Secretaria e desenvolver uma experiência com os professores da Rede Municipal de Campinas, tema de reflexão na segunda parte deste trabalho.

Uma dimensão importante do trajeto do professor era a interação com os demais professores que se envolveram naquelas experiências, tendo em vista a idéia de **grupo**. Neste sentido, tentei retomar tal questão por acreditar que essa se constituía elemento importante do meu trajeto, uma vez que a condição de professor dificultava e impedia-me de analisar e lidar com as constrições e soluções que o outro representa na experiência própria. Tive dificuldades para lidar com a contradição entre o momento da ação e da reflexão, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor ajuda a constituir um grupo, e se constitui a partir dele, se afasta profissionalmente deste grupo para iniciar uma outra experiência. Vários autores me ajudaram, senão a compreender, no

mínimo a analisar melhor tal contradição. Para Souza (1996) a dicotomia entre o *pensar e o fazer* é parte inerente à prática docente: *É na trajetória docente que os professores vão aprendendo a fazer a docência. O desafio que se coloca neste percurso é a superação da dicotomia entre o saber e fazer. (SOUZA, 1996, p.90).*

Como os projetos pressupõem sempre um sentido coletivo, para além de buscar a minha verdade, também devo considerar a daqueles que foram meus outros na experiência. Ao vasculhar *os achados e perdidos*, encontrei neles vários documentos, a partir dos quais, mesmo tardiamente, é possível refletir e caminhar no sentido do que Bakhtin (1992), coloca como exercício de nos identificar com o outro: *e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê*, de forma que possamos voltar ao nosso “lugar”, para dele completar o “lugar” do outro *a partir das descobertas possíveis do lugar que ocupava (BAKHTIN, 1992, p.45).* Para o autor nosso excedente de visão.

Os primeiros documentos encontrados foram os registros que havia feito nos momentos de encontros com os demais professores. Além destes registros, encontrei também 23 relatórios⁴⁷, que os professores haviam feito no final do primeiro semestre 1993. Na sequência será possível compreender melhor o contexto em que os mesmos foram produzidos. Desde os primeiros contatos com tais documentos foi possível perceber as possibilidades, limites e entraves de continuar sonhando com experiências na escola pública como aquela que havia vivido e, sobretudo, com que havia sonhado.

⁴⁷ Estes relatórios foram elaborados em meados de 1993, num momento de muitas dificuldades do grupo, e eles tinham o objetivo de servir de base para a elaboração de relatório à Delegacia e Divisão de Ensino que os solicitava trimestralmente.

Canção do Caminho

*Por aqui vou sem programa, sem rumo, sem nenhum
itinerário
O destino de quem ama é vário, como trajeto do fumo.
Minha canção vai comigo.
Vai doce.
Tão sereno é seu compasso que penso em ti, meu
amigo.
—Se fosse, em vez da canção, teu abraço!
Ah! Mas logo ali adiante – tão perto! – acaba-se a
terra bela.
Para este pequeno instante, decerto é melhor ir só com
ela.
(Isto são coisas que digo, que invento, para achar a
vida boa... A canção que vai comigo é a forma de
esquecimento do sonho sonhado à toa...).*

(CECÍLIA MEIRELES, p.83).

II. Caminhos e descaminhos até o outro

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes?

(W. BENJAMIN, 1994, p.223).

Aprender a ver-se, a dizer-se, ou julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo. E a “sujeitar-se” a ele (...). Esse duplo está construído pela composição do eu que me vejo quando me observo a mim mesmo, do eu que expresso quando me digo a mim mesmo, do eu que narro quando construo temporalmente (...). Mas um duplo racionalizado, tão estabilizado quanto estável, é a linguagem que o nomeia e, ao nomeá-lo, o fabrica. E ao aprender a nomear-se, ao fabricar um duplo discurso mais ou menos estável, a pessoa reduz sua própria indeterminação. Ao dizer-se a pessoa se tranqüiliza. E ao aprender a dizer-se na temporalidade de uma história, ao narrar-se, a pessoa aprende a reduzir a indeterminação dos acontecimentos, dos azares, das dispersões. A pessoa aprende a ter um passado e a administrar um futuro.

(LARROSA, 1994, p.81).

2.1. Do lugar de professor participante de um projeto: de volta à microbacia

As lembranças das experiências vividas enquanto professor no Projeto do Córrego Areia Branca continuavam sendo gratificantes. Reconstituir as passagens anteriores, conforme coloca Benjamin (1994), foi como que respirar o ar que já havia respirado antes. No entanto havia também como que o avesso de tal experiência. Apesar de ter ajudado a construí-la, aos poucos minha interação com tal experiência foi se distanciando, ficando a sensação de ter parado no meio do caminho, sem que tivesse extraído seus sentidos mais importantes: a idéia de grupo.

O exercício de vasculhar os registros que possuía, de escrever e refletir com eles e a partir deles, me possibilitou compreender não apenas o outro naquela experiência, mas também a mim mesmo. Como diria Larrosa (2002), acredito que caminhei na direção de fabricar o meu duplo, um duplo talvez bem diferente daquele que vivenciei a história contada anteriormente. Vi-me perdido nas paisagens dos “lugares” que desaguaram na experiência do Córrego Areia Branca. Que sonhos se salvariam? – perguntei-me.

Das experiências do grupo no ano de 1992, quando o projeto se iniciou, só encontrei registros da avaliação que aconteceu no final daquele ano (Doc. If), em uma das escolas na qual trabalhavam alguns professores do projeto⁴⁸. Do ano de 1993 já encontrei vários outros documentos. Além de 23 relatórios elaborados pelos professores, já referidos, encontrei também anotações de questões discutidas nos encontros mensais que aconteceram no decorrer do primeiro semestre de 1993. Do

⁴⁸ A reunião aconteceu na Escola Estadual EEPSG Newton Pimenta Neves.

segundo semestre deste ano, a exemplo do ano anterior, possuía novamente apenas registro do meu trabalho enquanto professor.

Intrigou-me o fato de possuir registros da interação com o grupo do projeto apenas do primeiro semestre do ano de 1993. Num primeiro momento acreditei que tal fato poderia ser compreendido como uma desistência, o que acontecia também na trajetória de muitos professores do grupo estudado por Souza (1996). Talvez o envolvimento com a prática, enquanto professor de ciências, é que passara a ocupar toda atenção, como que impondo um distanciamento do grupo maior. A partir daquele segundo semestre, em função deste envolvimento, a experiência do projeto na escola municipal na qual havia me efetivado já havia sido reconhecida oficialmente também pela Secretaria, e outros professores da escola também começaram a se aproximar⁴⁹. Talvez os conflitos vividos com o grupo maior também respondam pelo fato de optar pelo grupo menor, que era o da escola. A forma como sabia resistir àquela experiência era através do trabalho, e era nele que o professor se entrincheirava.

O primeiro registro, dentre aqueles de que disponho, foram as anotações que fiz no encontro do final de 1992, último encontro do ano, e a pauta era justamente a avaliação dos trabalhos que aconteceram no decorrer do ano de 1992. Eles foram feitos em uma folha de papel sulfite, e avulsa⁵⁰.

*(18) Reunião de avaliação: Projeto Microbacia do Córrego Areia Branca
Pauta: Avaliação; Exposição no MDCC; Caixa; Relatório anual.
- O que funcionou ou não funcionou?*

⁴⁹ Entre o final do primeiro e início do segundo, outros 04 professores da escola também se dispuseram a fazer parte da experiência. A partir de então tivemos que (re)elaborar o projeto, enfocando o trabalho na escola municipal para que o mesmo pudesse ser aprovado pela S.M.E.

⁵⁰ Estes registros ou folhas soltas indiciam que as atividades do projeto em execução, com apoio da Delegacia de Ensino, contavam efetivamente apenas com os professores e alunos, sem que o apoio institucional se efetivasse em materiais necessários a sua execução.

- O trabalho em cada escola – mais ou menos – faltou participação na escola.
- Pessoas do grupo menos motivadas;
- Excursões com alunos de cada escola;
- Faltou a parte teórica;
- **Gilberto**⁵¹: Avaliação não pessimista. Pessoal novo, sem experiência. Faltou interação entre as escolas.
- (Escola Newton Pimenta). Trabalhou em cima da fonte que sumiu. Falta este tema simples. Ainda não conseguimos ter a dimensão do todo do trabalho. Um problema: muitos professores deverão sair;
- Dentro da escola funcionou, mudou-se o ritmo. Trabalho dos alunos fora do horário de aula: fato positivo.
- A exposição teve um impacto;
- A direção da escola não reconheceu;
- Outra escola: mudou a postura. O diretor passou a reconhecer mais o trabalho;
- Faltou maior informação às direções;
- **Valeska**. Um pouco pessimista, faltou a teoria, muitos não quiseram se encontrar. Professores não vêm às reuniões por não ver significado em estudar (...); Todos desde o início foram procurando se encontrar, dessa forma todos crescem. Mas muitos professores não se esforçam;
- Marcos**: Os alunos disseram na avaliação que esse trabalho não podia parar, que passaram a compreender mais o trabalho: "Não pode parar os próprios alunos vão cobrar a continuidade do trabalho";
- João Luiz**. Não fazer no projeto competição. Não prometer medalhas. Houve campeonato de xadrez. O que foi importante não existe lazer na região. Se fez este campeonato na escola.;
- Faltou compromisso. Na exposição e no decorrer do ano. A proposta é o ano que vem controlar a frequência;
- Dificuldades que enfrentamos durante o ano não foram amparadas. Precisamos nos educar em termos de estudo e compromisso. Verificar com quem podemos contar para participar do projeto o ano que vem;
- Professor fala que só trabalhou fora da sala de aula: Atividade complementar...???
- Próximo ano cada membro (ou cada grupo), elaborar sua proposta, e seguir de discussões;
- Professora diz que se não houver projeto, não escolherá aulas na escola – Valeska.
- Trabalhos de campo não poderão ser realizados nos horários de aula;
- Obs: colocar nos relatórios as dificuldades de relacionamento com as direções. Uma diretora usou os dados do projeto para elaborar o Projeto Pedagógico da Escola Padrão. Após isto, queria que jogasse fora o material (Newton Pimenta);
- Metas para o ano de 1993: a) Grupos de estudos com seminários; b) Levar os professores a conhecer a área; c) Estudar as indústrias; d) Estudar o DIC V; e) Partir do Histórico da região. (Doc. If).

⁵¹ Aqui usarei codinomes para preservar a identidade dos sujeitos citados.

Pesava no final daquele primeiro ano de tentativa de realização de uma experiência de trabalho coletivo a cobrança por parte de algumas diretoras de escola. Desde o primeiro olhar sobre o registro, afirmaria que pelo menos *três tipos de tensões* estiveram em movimento no grupo não apenas naquele encontro, mas no decorrer do trabalho daquele ano: a primeira delas era decorrente da necessidade de lidar com possibilidade de um trabalho que fugia das formas de controles convencionais. A segunda *tensão* emergia como fruto das dificuldades para relacionar as observações realizadas no ambiente com os conteúdos teóricos manuseados no ensino. A terceira *tensão* se refere à própria relação dos sujeitos entre si, face as possibilidades de uma experiência de trabalho coletivo. Enquanto professor que fez parte do grupo, no momento da ação avaliava que o grupo não conseguia lidar com as tensões. A partir da análise e reflexão, no entanto, é possível perceber que o grupo caminhava no sentido de encontrar soluções para tais tensões.

Transformar fenômenos observados no ambiente em conteúdos das diversas disciplinas são registradas por um professor da Escola Newton Pimenta: *Trabalhou em cima da fonte que sumiu. Falta este tema simples. Ainda não conseguimos ter a dimensão do todo do trabalho.* Enquanto professor de ciências, a primeira pergunta seria: *quais possibilidades?* Ou seja, uma vez suscitado, como o fenômeno poderia ser trabalhado numa perspectiva de alcance de uma análise ampla das conseqüências ambientais? Apontaria, então, como desafio, o alcance de diversas formas de leituras que as várias áreas do currículo poderiam oferecer, possibilitando assim que o fenômeno suscitado fosse trabalhado em suas diversas faces ou causas. Isto demandaria a prática da interdisciplinaridade, defendida por Amaral (1995) como um dos elementos importantes para a

compreensão dos fenômenos da realidade, logo de uma concepção de ensino compreendido enquanto Educação Ambiental:

Conforme já foi destacado, os fenômenos que constituem a realidade não são exclusivamente de natureza física, ou química, ou biológica, ou social, ou econômica, ou cultural, mas envolvem múltiplas dimensões processuais ou cognitivas. Além disso, e principalmente, os fenômenos não ocorrem isolados e estanques, mas mantêm interações em diferentes escalas espaço-temporais, fato este que amplia sua pluridimensionalidade: quanto mais contextualizarmos um fenômeno, mais pluridimensional ele se apresentará. Assim, num mundo sistematicamente concebido, qualquer particularização de um fenômeno ou o destaque de apenas uma de algumas de suas dimensões representa um reducionismo, um artifício do pensamento na busca de melhor compreensão de certas particularidades do mesmo, às vezes necessário, mas que o afasta de seu caráter concreto e que, de certa forma, distorce o seu significado. (AMARAL, 1995, p.351).

No registro (18), de avaliação dos trabalhos daquele ano de 1992, nota-se que as tensões são diferentemente nomeadas e especificadas. A relação teoria e prática é apontada pelos próprios membros do grupo como uma das questões geradoras de tensões: *Faltou a parte teórica(..); não conseguimos ter a dimensão do todo do trabalho(..);faltou a teoria, muitos não quiseram se encontrar. Professores não vêm nas reuniões por não ver significado em estudar...*

Fiorentini (1998), ao refletir sobre o papel da teoria na constituição e apropriação dos saberes docentes pelo professor a partir do estudo de outros teóricos, aponta para várias questões que possibilitam caminhar no sentido de analisar as complexidades que permaneciam ocultas naquele momento, porém em movimento na experiência. Com base em Schuman (1996), Fiorentini (1998) destaca três categorias que compõem o saber docente do professor: *conhecimento da matéria que ensina, conhecimento pedagógico, sobretudo aquele relacionado à matéria, e conhecimento curricular (FIORENTINE 1998, p.316)*. Além de mostrar como cada categoria de

conhecimento apontado é importante à constituição e apropriação dos saberes docentes pelos professores, o autor mostra também o quanto o alcance de tal lugar é também dependente da formação teórico-epistemológica:

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. Mas convém lembrar mais uma vez: só negamos algo se o conhecemos profundamente (Idem, p.319).

Ao mesmo tempo que possibilita entender, o autor aponta para a análise de outra complexidade: lidar com as possibilidades do projeto passava por ter que lidar também com as possibilidades concretas do envolvimento no trabalho. A partir do registro da fala de um professor da Escola Newton Pimenta é possível perceber, por exemplo, que a itinerância, enquanto umas das condições concretas da situação profissional dos sujeitos era uma questão que produzia reflexos diretos no envolvimento com tal experiência: *Um problema: muitos professores deverão sair.*

Todos os professores do grupo trabalhavam como professores substitutos, ou seja, em caráter de trabalho excepcional, estando assim sujeitos à possibilidade de mudanças de escola de ano para ano. Ainda assim, é possível perceber que o envolvimento dos sujeitos com a experiência, a exemplo do que já foi detectado também com os alunos, era fruto do feedback que o envolvimento na experiência produzia, como pode ser percebido a partir das anotações que registraram as vozes dos professores Marcos, João Luiz, e Valeska: *Os alunos disseram na avaliação que esse trabalho não podia parar, que passaram a compreender mais o trabalho: Não pode parar os próprios alunos vão cobrar a continuidade do trabalho (...); Houve campeonato de xadrez. O que foi importante não existe lazer na região (...). Professora diz que se não houver projeto, não escolherá aulas aqui – Valeska.*

Num determinado momento, *Valeska* nos é apresentada em seu pessimismo, já em outro ela declara que o envolvimento no projeto era a sua razão de ser professora: *Valeska – Um pouco pessimista, faltou a teoria, muitos não quiseram se encontrar. Professores não vêm às reuniões por não ver significado em estudar (...). Professora diz que se não houver projeto, não escolherá aulas na escola – Valeska*. A exemplo de uma balança de comparação de pesos, nota-se um equilíbrio entre os problemas citados e os sentidos que a experiência adquiria para os sujeitos do grupo. Contudo, lidar com tais dimensões demandava enfrentar também as *tensões* das relações dos sujeitos perante as complexidades do trabalho coletivo.

Vianna (1999), ao realizar um estudo aprofundado sobre a crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo, apoiando-se nas reflexões de vários teóricos do campo da sociologia, mostra como a constituição de ações coletivas é diretamente dependente também da constituição de identidades individuais. A partir de Mellucci, a autora não apenas conceitua identidade, como mostra também que ela mesma só pode ser compreendida com base na idéia de processo, razão pela qual propõe a substituição do conceito de identidade pelo de identização, com o objetivo *de exprimir o caráter processual, auto-reflexivo da definição de nós mesmos (VIANNA, 1999, p.52)*.

Nóvoa (1992) também mostra a intrínseca relação entre dimensões pessoais e profissionais na constituição de nossas identidades enquanto professores. Conceitua a identidade como processo em construção, que se forja em meio a conflitos, a partir dos quais construímos nossas maneiras de ser professor(a):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão docente. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que

caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p.16).

Em vários momentos é possível perceber indícios de que havia movimento, ou um caminhar na direção do que Vianna (1999) chama processos de identificação. As manifestações do desejo de que o projeto continuasse parecem resultar, para usar uma expressão de Nóvoa (1992) da percepção de *investimento positivo nas potencialidades das crianças* (p. 19). *Não pode parar, os próprios alunos vão cobrar a continuidade do trabalho*, na expressão do Prof. Márcio.

Uma das dimensões importantes do projeto era o trabalho com os fenômenos extraídos do ambiente, mas desde que os mesmos fossem transformados em conteúdos do ensino em sala de aula. Neste aspecto, ao mesmo tempo em que as atividades extraclasse eram apontadas como acontecimentos que o grupo avaliava como sendo positivos, a percepção era que havia dificuldades para realizar tal movimento, tendo em vista os conhecimentos de cada disciplina: *Dentro da escola funcionou, mudou-se o ritmo. Trabalho dos alunos fora do horário de aula: fato positivo (...). Professor fala que só trabalhou fora da sala de aula: Atividade complementar...???*

Enquanto Professor de Ciências poderia dar uma contribuição importante à concretização daquela experiência, mas lidar com os caminhos por onde as soluções poderiam ser construídas, ou seja, lidar com a complexidade da passagem de uma experiência individual para coletiva era um dos conflitos enfrentados por todos, inclusive por mim.

Das experiências do ano de 1993, as anotações já não eram tão esparsas. Foram feitas num caderno de registro, sem qualquer preocupação com os fins a que poderiam servir. A partir do primeiro encontro do ano de 1993, fevereiro, é possível retomar as questões anteriores e outras.

(19) Reunião do Projeto Microbacias – Data: 25/02/1993. 19:30h.

Obs: muitos professores novos:

Newton Pimenta = 12 prof^o; Dona Veneranda M. Siqueira = 08 prof^o; Benevenuto de F. Torres = 06 prof^o; Rosentina = 03 prof^o; Sargento J. Pedroso = 03; Orlando Signorelli = 02.

Pauta da Reunião:

- 1- Apresentação;
 - 2- Informes;
 - 3- Relatório do Projeto;
 - 4- Propostas pessoais para o trabalho;
- Discussão das metas para o ano de 1993:
 - Grupo de Estudos: 03 horas aula;
 - Trabalhos com aluno: 03 horas aula;
 - Estudo individual: 02 horas aula;
 - Falar da importância que esses dados tiveram para a elaboração do Plano Diretor da EEPG Newton Pimenta e das outras escolas.
 - **Gilberto:** Esta no projeto para fazer trabalhos fora da sala de aula;
 - **Alice:** Está no projeto para trabalhar com o tema saúde e água;
 - **Auxiliadora** (Ciências): Fala da satisfação de se fazer trabalhos diferentes com os alunos. Fora da sala de aula. Percebe que nos relatórios os alunos falam e gostam muito do trabalho realizado. Sentiu a necessidade de aproximar de outros professores. Aprendeu com os alunos.
 - **Valeska** (História): As expectativas: Sente vontade de fazer tudo diferente e muito melhor. Expectativas para este ano: Vai ser muito mais fácil. Acha que é muito melhor que alguém chegar e impor um projeto lá de cima...
 - **Francilene:** Sentiu dificuldades em trabalhar com os alunos. Este ano pretende trabalhar melhor, fazer grandes trabalhos;
 - **Rosa:** Os alunos exigem respostas. Todos se envolviam, não querem feriados...;
 - Grupo Amigos do Rio⁵². Apenas isto já seria um projeto. É necessário também priorizar algumas metas.
 - Montar grupos com diversas frentes de trabalho...
 - Organizar o grupo amigos do Rio;
 - Organizar a entrada nas Indústrias
 - Frentes de trabalhos – verificar se todos vão fazer parte da mesma frente de trabalho...;
 - Não dividir o grupo. O grupo todo agir em um único ponto. A indústria, os conjuntos habitacionais, etc. (Doc. In).

No registro, percebe-se a mudança do “olhar” da professora Valeska em relação às possibilidades do projeto. Se no encontro passado, o de avaliação de 1992, dela havia o registro: *Um pouco*

⁵² Grupo de alunos liderados por um dos professores de Geografia, que já integrava o projeto desde o ano de 1992.

pessimista, faltou a teoria, muitos não quiseram se encontrar, neste outro encontro é possível perceber expectativas renovadas: *As expectativas: Sente vontade de fazer tudo diferente e muito melhor*. Neste novo ano letivo, parecia que as condições institucionais poderiam ser resolvidas. O grupo caminhava no sentido de se organizar. Sendo assim, em todos os encontros, a partir de então, é possível perceber a elaboração de uma pauta, e, a partir do encontro de março houve a eleição de Coordenadores gerais do grupo, inclusive com discussão sobre qual seria o seu papel. A cada encontro mensal do grupo, um professor era escolhido para presidir a reunião.

Deste primeiro encontro de 1993, uma das primeiras anotações é o registro da chegada de professores novos, o que indica que esta se constituía numa das tensões do grupo. A troca de professores implicava que muitos continuariam enfrentando dificuldades para transformar os objetivos e metas do projeto em prática de sala de aula. O que resultava também em dificuldades para justificar o projeto perante os órgãos oficiais. Constantemente tínhamos que fazer relatórios dos trabalhos do grupo para avaliação dos Diretores e de profissionais da Delegacia de Ensino. Não apresentar, ou demorar para apresentar os relatórios implicava em não receber horas de projetos ou mesmo perder o espaço para a realização daquela experiência.

Ressalte-se que a professora *Auxiliadora* apontava não apenas a sua satisfação de aproximar-se de outros professores, mas também de ter aprendido com os alunos. Já a Professora Francilene deixa claro que o processo vivido se inseria numa perspectiva de superação dos conflitos de sala de aula: *Francilene: Sentiu dificuldades em trabalhar com os alunos. Este ano pretende trabalhar melhor, fazer grandes trabalhos*. A partir de tais processos de identificação, quantas questões teriam as professoras a dizer sobre a organização do trabalho coletivo?

No que se refere às condições para se colocar do lado dos professores para tentar lidar com os conflitos em parceria, as lembranças que tenho é que me angustiava muito a percepção de que muitos professores consideravam a realização de trabalhos extraclasse como o núcleo da experiência.

Desde o registro anterior, *Valeska* remete à questão teoria/ prática e indicia os conflitos vividos em sala de aula. No entanto, esta é uma das áreas de silêncio, enquanto tal, representando o não dito daquela experiência, o que parece impedir que experiências individuais pudessem se encontrar. No não dito poderia estar o que Ezpeleta e Rockwel (1986) chamam de *tramas em permanente construção*, nas quais histórias pessoais se articulam ou não com vontades estatais: uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (EZPELETA; ROCKWEL, 1986, p.12). No registro da voz da professora Valeska, é interessante destacar o momento que afirma: *Acha que é muito melhor que alguém chegar e impor um projeto lá de cima*. Uma defesa intuitiva de constituição do ser professora, a partir do olhar sobre a prática? Ainda que falas como essa pudessem me mostrar desde então a importância da autonomia do professor, eu ficava preso às dificuldades percebidas enquanto *Professor de Ciências*, cujo desejo era que o Ambiente fosse tomado como Tema Gerador. Durante muito tempo, acredito que construí um olhar pessimista em relação à possibilidade de mudanças na escola tendo como ponto de partida a organização dos próprios professores com base em experiências de outros professores. Na reconstituição do olhar sobre o *Projeto Areia Branca*, começo a perceber as possibilidades, a que deveria estar sensível: o que antes fora organização dos próprios professores, agora se tornara

projeto institucional, apesar da ambigüidade das relações entre o coordenador e as atividades desenvolvidas.

Na reflexão atual sobre o passado, enquanto o torno matéria escrita, vivencio o que Larrosa (2000) chama de constituição da experiência de si:

A experiência de si, desde a dimensão do dominar-se, não é senão o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à sua transformação. E estas ações, por sua vez, dependem de todo um campo de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo. (LARROSA, 2000, p.79).

2.2. Entre aberturas e fechamentos: palavras

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é modo mais puro e sensível de relação social.
(BAKHTIN, 2002, p.36).

Com Bakhtin (2002), compreendi que nos constituímos enquanto seres ideológicos através da palavra que nos constitui e nos relaciona ao meio social. As palavras adquiridas, sempre nossas porque de outros, são os signos da nossa e a consciência do grupo. Passei a olhar para os registros não apenas com intuito de analisar sentidos de palavras, mas também compreender nelas o movimento dos sujeitos do grupo.

Na semana em que aconteceu o encontro do dia 20/03/93, um grupo de pessoas havia ocupado um grande conjunto de residências populares na região em que trabalhávamos e a proposta dos

professores de Geografia foi que elaborássemos um manifesto em apoio às famílias, haja vista que muitas possuíam filhos nas escolas em que trabalhávamos. Um grupo de professores discordou. Na polêmica o interessante não é apenas o fato que era necessário lidar com tais questões para que as práticas de sala de aula fossem coerentes com o que o grupo propunha, mas também refletir sobre as barreiras que se colocavam na interação entre os sujeitos, e a constituição de um a partir do outro.

(20) Reunião do Projeto Microbacias – Data: 20/03/1993

Pauta:

1ª- Informes e Proposta

2ª- Organizar os Coordenadores (Papel);

3ª- Calendário e horário;

4ª- Frequência;

5ª- Oficinas de trabalho;

- Fazer e organizar o manifesto. Pessoas que invadiram, que precisam e não precisam;

- Fazer um manifesto falando sobre o problema da moradia em nosso país hoje;

- Não se envolver na questão de quem precisa e não precisa;

- dificuldades que estão passando questão de saúde, etc;

- Trabalho de informação;

- Mas aquela área era um espaço de estudo nosso. O fato ocorreu, e não podemos fechar os olhos. Nos posicionarmos. Denunciar as condições de vida;

Coordenadores:

- Atribuições: responder em nome do grupo, a parte burocrática, em consonância com os coordenadores de escola. Eles é que devem sempre estar tomando pé da situação geral;

- Não corremos o risco de burocratizar, de representar, ou remontar o sistema? Nosso trabalho é um trabalho inovador.

- Nem somos nós que estamos cobrando isso, e sim as direções das escolas;

- Temos que nos organizar enquanto grupo (Instituição);

- Mesmo os índios possuem uma hierarquia;

- Após votação, 27, votaram a favor e um contra;

- Valeska: Trabalha o tema moradia. A questão da industrialização. Conseqüências;

- Alberto: Começou pelo objeto central do projeto: Entender como se dá a organização das pessoas nesse espaço. Entender o plano: conhecer para se ter uma vida melhor;

- Levantamento histórico da região;

- Moradia, questão social... Industrialização e política;

Silvana: fazendo trabalho sobre migração;

- Eu: A partir da pesquisa - organizar o meu trabalho: Tema gerador: moradia;

- Próximas reuniões de estudo definir assuntos que cada disciplina poderia trabalhar; Projeto: Acreditamos na importância das próprias experiências de vida para se construir os conhecimentos. As experiências de nossos alunos são muito restritas. Que papel, ou que conteúdos então deveríamos buscar para que questionem as suas próprias experiências? (Doc. In.).

Logo na discussão do primeiro item de pauta aparece a proposta de *Fazer e organizar o manifesto. Pessoas que invadiram, que precisam e não precisam.* Foi difícil lidar com o conflito criado, pois um grupo de professores discordava de tal encaminhamento. Para este grupo entre os ocupantes da área havia aqueles que precisavam e não precisavam.

Era meta do grupo a abordagem das questões ambientais, na prática pedagógica dos sujeitos que dele haviam se proposto a ser parte deste grupo. Neste aspecto o lugar do Professor de Ciências era daquele que reivindicava das práticas sociais contribuições à prática pedagógica. Que reflexões era necessário desencadear para que o grupo compreendesse que uma invasão teria que ser concebida enquanto fruto de um problema ambiental? Esta era a pergunta que fazia a mim mesmo. Percebia, neste caso, a necessidade de discutir as concepções de Ambiente & Sociedade que permeavam os conhecimentos de cada disciplina. Não sabendo como lidar com tal questão, só restava o trabalho retórico da persuasão. Se um lado defendia que entre as pessoas que ocuparam a área havia quem precisava e também exploradores, de outro vinha o contraponto: *Não se envolver na questão de quem precisa e não precisa (...), Mas aquela área era um espaço de estudo nosso. O fato ocorreu, e não podemos fechar os olhos. Posicionarmo-nos. Denunciar as condições de vida.* A decisão de 27 professores a favor e um contra demonstra que as vozes contrárias foram ou convencidas ou absorvidas pela voz da maioria sem que a minoria tivesse tido a opção de não participar do manifesto.

Com Fiorentini (1998), pude refletir sobre a minha e a condição dos demais sujeitos daquele grupo, pois a reflexão sobre o papel da teoria e dos saberes docentes mobilizados pelos professores nos processos reflexivos de busca pela produção da prática pedagógica autônoma, mostra que o professor crítico é aquele que tanto é capaz de (re)elaborar os conhecimentos recebidos em processos formativos, como também de não considerar como definitivos aqueles conhecimentos que se produzem a partir da prática. Naquele percurso era difícil compreender a provisoriidade dos saberes de cada um dos membros do grupo, inclusive a provisoriidade de meus próprios saberes.

Elaborando ou não o documento, sujeitos do grupo propunham e realizavam trabalhos, como as Professoras *Valeska* e *Silvana*, Professor *Alberto* e eu mesmo. A partir do que possuo de registro, é possível atentar para várias manifestações que indiciam que havia diferentes formas de caminhar entre os sujeitos do grupo. Cada um leva avante a idéia do projeto e estas diferenças me mostram que não é a homogeneidade o lugar da criação de um projeto que se quer significativo para os sujeitos envolvidos.

Considerando que o trabalho dos sujeitos representa a centralidade da experiência, transcrevo algumas anotações de outras reuniões para encontrar indícios que permitam analisar o percurso do grupo para lidar com as tensões do trabalho.

(21) Reunião dos professores de Terça-feira – 11/05/1993

Próxima reunião da terça-feira - "EEPG Benevenuto"

*- Nas reuniões de pais: **Gilberto** coloca que irá se esforçar para não falar apenas de nota. Viabilizar o entrosamento de professores, um ir dar aulas na escola do outro (Pensar sua viabilidade). Quebrar a rotina. Romper a rotina poderia ser nossa próxima meta;*

- Proposta da Ana de alfabetização: a partir de palavras geradoras, providenciando fichas com as palavras geradoras;

- Pensar num trabalho que vai além. Colocar os alunos em ambientes mais próximos e também ambientes mais distantes e comparar.

- Os professores dessa região precisa começar a se organizarem;
- **Alexandra:** Qual o nosso comprometimento político? temos que nos organizar. Qual nosso peso político? O secretário de Planejamento nos fez um convite para trabalharmos juntos como também a Éster Viana: Envolvermos numa proposta da prefeitura de escolha de uma área de lazer;
- Escolher uma área que tenha escola, postos de saúde, população etc. Criar um modo de organizar a sociedade.
- Cada setor da sociedade descobrir qual o seu papel (Escola, Conselho, postos de saúde etc.);
- Pensar uma situação para discutir com o grupo todo;
- Professora de português: bicho para ela é tudo igual - “como trabalhar ecologia sem ter uma área apropriada? Como fazer ed. Ambiental na diversidade que temos?” e sem ter bosques?”;
- Conversar com **Isaias**. Preparar uma excursão para a Serra do Japi com os professores do projeto;
- Pensar numa proposta para se fazer educação ambiental. Pensar num desenho antes de fazer o trabalho e um desenho após ter realizado a atividade: comparar as duas fases;
- Organização do grupo para exposição Bosque – dia 06/06/93- Providenciar dispensa de pontos – Professores: **Zelma; Vanize; Silvana, Auxiliadora, Francilene, Rosivânia, Gilberto, Valdecir, Maria Cecília, José Alberto, Rosefy, Genivaldo, Diolinda;**
- Providenciar ida na audiência pública de avaliação do Rima. Sobre a construção do Delta I Organizar a população e os professores. Providenciar ida dos alunos – providenciar ônibus. Providenciar uma ida dos professores ao local;
- Dizeres: não vou na reuniões por que aquilo está muito chato;
- Não vou naquela reunião porque lá algumas pessoas apenas que falam;
- Trabalho com os professores de história: história de organização dos movimentos organizados da região;
- Para a próxima reunião: fazer uma pesquisa – música que trabalhe as dificuldades da vida do dia-a-dia (necessidade – Doc. In).

(22) Reunião do grupo das terças – 18/05/1993

Pauta:

- 1- Propostas de trabalho (2h)
- 2- Divisão em grupos – apresentação e discussões;
- 3- Informes:
 - Reunião geral= 25 min.
 - Semeia 30 Min.
 - Delta I 10 min.
 - Outros informes= 10 min;
 - Como os textos ou nosso trabalho reflete no projeto da Microbacia e em nossa prática de sala de aula?
 - Organização; metodologia; necessidade de agir; Agir interdisciplinarmente. Agir em ambientes familiares;
 - Influenciar a comunidade;

- Necessidade de se pensar de forma global;
- É necessário que todos trabalhem de forma conjunta.
- Aceitar a opinião do grupo (Humildade);
- **Auxiliadora** diz que após ler os textos passou a perceber melhor as coisas;
- Como o indivíduo se torna coletivo? Como nasceu o trabalho?
- Crescimento do grupo em termos de estudos?
- Na educação ambiental quanto mais aumenta o grupo mais diminui a responsabilidade individual;
- Pré-requisito da ed. Ambiental = opção política e posteriormente postura pedagógica;
- **Destacar:** Questão da avaliação em educação ambiental. O educador não está apto para avaliar a ed. Ambiental. A interdisciplinaridade. A imposição permeia a educação, luta com as superestruturas. Tendências da educação ambiental. (da ed. Em ecologia). Carecemos entender melhor algumas linhas de trabalhos sobre ed. Ecológica. Pré-requisitos pedagógicos e políticos;
- Uma preocupação: não reivindicarmos não nos posicionarmos politicamente. O posicionamento político é uma opção (Doc. In-4).

(23) Reunião do Grupo de Terça – Rede Estadual – 29/05/1993

- Formar uma organização;
- Os alunos não possuem uma entidade representativa;
- Identificar os problemas. Causas, conseqüências;
- Primeira entidade de associação amigos de Bairro da região foi no Parque universitário.
- (**Flávio – Conselho Popular**): problemas – Saúde educação, transporte e Moradia;
- Convidar as APMs (Associações de Pais e Mestres) Encurtar a distância dos pais com a vida escolar dos alunos investir na mobilização;
- Padre da região luta contra esse movimento.
- **Flávio** coloca que a integração do movimento com os professores pelo compromisso. Os professores poderiam contribuir com a mobilização;
- Reunião de APMs com o Conselho Popular;
- O trabalho tem 02 fatores importantes: Conscientização de alunos e professores, luta pela melhoria de qualidade de vida;
- Local de trabalho – Sociedade Amigos de Bairro?
- Decisões políticas são criminosas. Dinheiro gasto no projeto do VLT daria para resolver o problema de habitação de toda a cidade (...);
- **Propostas:**
- Novamente convocar as pessoas para novos encaminhamentos;
- Comunicar o que se pretende fazer. Temos claro o que queremos?
- Dificuldades para nos organizar;
- Precisamos levantar os problemas com profundidade;
- Contribuir com a organização dos alunos;
- Se pensar no passo seguinte ao levantamento dos problemas. Socialização dos problemas – oferecer propostas de organização de Recuperação dos Córregos;
- Confundimos objetivos com ações;
- Definir objetivos;

- Organizar a nós mesmos e a população;
- Socializar informações as pessoas. Se pensar num histórico do trabalho. Um boletim sobre as deliberações dessa reunião;
- Uma entrevista com pais;
- Cada um de nós fazer um cartaz. Continuar trabalhando nas reuniões de pais. Cada um de nós nos preocupar em fazer uma pesquisa (levantamento de problemas – História de Campinas – Desta Área);
- Importante: mostrar onde e como se conseguiu informações;
- Nosso grupo: começar a discutir a metodologia de trabalho. Não deixar que os alunos trabalhem e ao chegar num determinado tempo ficar perdido (Doc. In).

(24) Encontro do dia 19/06/93 – Todos: Apresentar plano-relatórios e de trabalhos

- Horas trabalhadas: março – 14:00 h; abril e maio-34; junho – 36;
 - Informações que temos sobre os horários de trabalhos:
 - **Solange** – Tarde; **Lindalva** – Manhã; **Jaíton** – Noite; **Cleide** – Tarde.;
- Falar da questão **(Eu)**: Ao mesmo tempo que se diz precisamos da teoria muitos professores pensam precisarem de um especialista para dar seqüência ao trabalho. O problema maior é não saber trabalhar em cima da própria matéria. Como uma proposta individual se torna coletiva? Quais os nossos princípios e crenças e as ações? Trabalhar a partir da realidade, o vivido: que implicações tem? A proposta se espalha cada vez mais. Para se transformar o vivido e o percebido em conhecimento tem que se superar o senso comum. A medida que acreditamos, as ações vão acontecendo sentimos a necessidade de nos comprometermos, também de assumir uma posição (política até).
- **Professora** – Começa a preparar as aulas de reciclagem;
 - Durante as aulas teóricas não trata questões específicas;
 - Trabalho no noturno: difícil;
 - Simplesmente falar para as pessoas que não poderiam jogar lixo, não adianta – ligar com a Rede de Esgoto (questão prática);
 - 1º. trabalham a teoria depois a prática;
 - Marcar reunião com coordenadores de Sociedade de Amigos de Bairro;
 - Dificuldade em trabalhar pela falta de materiais;
 - Professora percebe que no trabalho de campo tem aluno que percebe a problemática e estabelece relações e querem trabalhar, outros passeiam mesmo;
 - Diz que faz com alunos: debates, discussões. Só começa a perceber a complexidade dos problemas após ter entrado no projeto;
 - Professores do Newton Pimenta: querem fazer o percurso com o grupo da Microbacias;
 - Conteúdo programático de história da 5ª série não permite que se trabalhe a ed. Ambiental;
 - Houve comunicação na escola e o trabalho foi se socializando;
 - Fazer com que percebam que não existe lazer, que os direitos estão mutilados.
 - Não podemos ir direto ao discurso ecológico porque se não fica um discurso vazio;
 - O objetivo seria construir a cidadania das pessoas, deveria então unir professores tendo em vista o objetivo: formar pessoas que transformem a sociedade;

Segunda parte:

- *As deliberações tem que sair das reuniões gerais e não das reuniões dos grupos menores;*
- **Plano de trabalho** (de cada um):
- **Auxiliadora:** não trabalha a questão da habitação, porque os alunos não colocam esta questão;
- *Necessidade de maior integração dentro da escola;*
- *Colocar em todas as reuniões as dificuldades, os problemas;*
- *As excursões são importantes, mas elas são um ponto de partida;*
- *Reforçar o trabalho por escola. Ter um horário para se encontrar. Temos dificuldades para nos organizar;*
- *Dificuldades de se ter uma visão global do trabalho. Não existe o sentido do grupo;*
- *Não temos claro quais os objetivos, confundimos com ações;*
- *Formar outros grupos como os de quartas-feiras - (minha escola);*
- *Fazer com que esses grupos vão as escolas apresentarem o trabalho (Doc. In).*

Estas anotações mostram que na interação entre sujeitos emergem formas de existência que produzem a (re)existência (VARANI, 2005) no exercício da profissão. Em alguns encontros percebe-se a ausência das complexidades da sala de aula nas discussões, porque estas provavelmente eram causa e razão de tensões. Tomando a presença e ausência das questões de sala de aula, nas anotações dos três encontros, aponte os seguintes momentos como sinais de discussões, que sinalizam a reflexão sobre a sala de aula:

- **(Encontro de 11/05/93):** Nas reuniões de pais: **Gilberto** coloca que irá se esforçar para não falar apenas de nota. Viabilizar o entrosamento de professores, um ir dar aulas na escola do outro: (Pensar sua viabilidade). Quebrar a rotina. Romper a rotina poderia ser nossa próxima meta;
- **Proposta da Ana de alfabetização:** a partir de palavras geradoras, providenciando fichas com as palavras geradoras;
- **Para a próxima reunião:** fazer uma pesquisa – música que trabalhe as dificuldades da vida do dia-a-dia (necessidade).
- **(Encontro de 18/05/93)-** Nosso grupo: começar a discutir a metodologia de trabalho. Não deixar que os alunos trabalhem e ao chegar num determinado tempo ficar perdido (...);
- **(Encontro de 29/05)- Professora-** Começa a preparar as aulas de reciclagem;
- *Durante as aulas teóricas não trata questões específicas do tema;*
- *Trabalho no noturno: difícil;*
- *Conteúdo programático de história da 5ª série não permite que se trabalhe a ed. Ambiental.*

*Encontro de 19/06/93: Professora – Começa a preparar as aulas de reciclagem;
- Durante as aulas teóricas não trata questões específicas;
- Trabalho no noturno: difícil;
- Simplesmente falar para as pessoas que não poderiam jogar lixo, não adianta – ligar com a Rede de Esgoto (...). Diz que faz com alunos: debates, discussões. Só começa a perceber a complexidade dos problemas após ter entrado no projeto.*

As reuniões do grupo duravam no mínimo três horas e trinta minutos, totalizando pelo menos quatorze horas de discussões, sobre pelo menos 74 horas de trabalho em sala de aula. Percebe-se que os sujeitos viviam uma situação de solidão no trabalho, ao contrário do que se esperava em função de sua participação no grupo. Como analisar tal condição? Que paradoxo é este que os professores vivem frente ao desejo de estar ora a sós, ora com outros? No estudo realizado por Lima (2003, p. 103) posso encontrar a mesma questão e a análise que a autora apresenta, penso que pode ser estendida aos processos vividos também por nosso grupo.

Enquanto sujeito que vivenciou a face instituída e não instituída daquela experiência, afirmaria que a *visibilidade do trabalho de sala de aula* era uma condição para levar avante as utopias defendidas e buscadas pelo grupo. A partir de Vigotski, Lima (2003) aponta a categoria trabalho enquanto uma das centralidades do ser humano, e identifica a *solidão e o isolamento no trabalho* como uma atitude de defesa contra a divisão do trabalho, o que também impede a cooperação e solidariedade: *A divisão social e técnica do trabalho não só fragmenta os conteúdos do fazer como também instala o medo e a impotência diante do trabalho que marca nossa existência e nossa constituição como humanos (idem p. 104).*

A vivência da solidão no trabalho, no entanto, não era sem busca por resistir ou por (re)existir, à medida que iniciativas no sentido de romper com a rotina e se lançar em busca de alternativas que superasse o isolamento também podem ser percebidas: **Gilberto** coloca que *irá se esforçar para não falar*

apenas de nota. Viabilizar o entrosamento de professores, um ir dar aulas na escola do outro: (...) Quebrar a rotina. Diante de tal condição é possível supor que a superação das dificuldades, como, por exemplo, a de realizar atividades no ensino noturno, conforme mostra o registro, ficasse individualizada, o que muito provavelmente respondia também pelas tensões que permeavam o projeto naquele momento.

Durante muito tempo, a percepção que guardava é que o grupo não investia no sentido de lidar com as dificuldades que sempre pareciam maiores do que suas utopias. O que é possível perceber é que havia no seu interior tentativas de instaurar processos reflexivos e, portanto, de lidar com os sentidos e, a partir deles, também com a possibilidade de encaminhamento do trabalho, condição necessária não apenas à existência do grupo, mas também, da sua (re)existência:

*(...) Para a próxima reunião: fazer uma pesquisa – musica que trabalhe as dificuldades da vida do dia-a-dia [necessidade] (...). Pensar numa proposta para se fazer educação ambiental. Pensar num desenho antes de fazer o trabalho e um desenho após ter realizado a atividade: comparar as duas fases (**Encontro de 11/05**). Como os textos ou nosso trabalho reflete no projeto da Microbacia e em nossa prática de sala de aula? – Organização; metodologia; necessidade de agir. Agir interdisciplinarmente. Agir em ambientes familiares. **Destacar:** Questão da avaliação em educação ambiental. O educador não está apto para a avaliar a ed. Ambiental. A interdisciplinaridade. A imposição permeia a educação, que luta com as superestruturas – Tendências da educação ambiental. (da ed. em ecologia). Carecemos entender melhor algumas linhas de trabalhos sobre ed. Ecológica. Pré-requisitos pedagógicos e políticos (**Encontro de 18/05**). Todos: Apresentar Plano de trabalho (...). (Professora): Diz que faz com alunos: debates, discussões. Só começa a perceber a complexidade dos problemas após ter entrado no projeto (**Encontro de 19/06/93**).*

A reflexão realizada em grupo se inscrevia na disputa pelos sentidos, o que revela que as individualidades são fundamentais para que um grupo possa existir enquanto tal, pois ele não pode ser pensado como uma massa uniforme, sob pena de estancar seu próprio crescimento. Da constituição do grupo dependia o alcance do trabalho interdisciplinar: *Organização; metodologia;*

necessidade de agir; Agir interdisciplinarmente. Superar a divisão do trabalho, neste caso, era relacionar a prática à teoria, buscada através de atividades sugeridas dentro do próprio grupo.

Um percurso que parece marcado por tensões, possibilidades e obstáculos, ora colocado pelo próprio grupo: *Dizeres: não vou nas reuniões porque aquilo está muito chato; Não vou naquela reunião porque lá algumas pessoas apenas que falam (...). Dificuldades de se ter uma visão global do trabalho. Não existe o sentido do grupo; Não temos claro quais os objetivos, confundimos com ações,* ora também solucionado pelo próprio grupo: *Importante: mostrar onde e como se conseguiu informações (...). Simplesmente falar para as pessoas que não poderiam jogar lixo, não adianta, ligar com a Rede de Esgoto (questão prática).*

2.3. Nas palavras – Outros (re)encontros com o outro

Foi muito interessante o encontro com os sujeitos a partir dos registros. Embora não sabendo com clareza onde chegaria neste percurso de escrita, vivenciei uma dinâmica singular: reencontrar-me como enquanto sujeito no que escrevia e sobre que refletia. A complexidade da experiência reduzida à palavra escrita parecem desvestir de seus espinhos as muitas questões sempre pendentes, porque os sujeitos de quem falo não se pronunciavam. Sentia-me instigado a continuar buscando nos documentos que possuo o “mundo do outro”, que para mim apenas começava a se descortinar. Neste caso, revirando o *baú dos achados e perdidos*, detive-me sobre os 23 relatórios que os professores haviam escrito e apresentado naquele semestre. A apresentação de relatórios

foi uma questão discutida e definida no âmbito do próprio grupo: *Relatórios do Projeto; Propostas pessoais para o trabalho* (Pauta do encontro do dia 25/02/1993).

Estes relatórios tinham a função de fazer com que os sujeitos explicitassem o trabalho que realizavam como também servir de base à elaboração do relatório exigido pela Delegacia de Ensino. Destes 23 documentos, três, entre eles o meu, haviam sido apresentados na reunião geral que aconteceu no dia 17/04/1993. Os demais foram apresentados no encontro do mês de junho daquele ano. Mergulhei no mundo que permanecia vivo através de tais documentos.

(25) Relatório 01

Relatório individual: Projeto Microbacia...

Desde o início das atividades do projeto em fevereiro, venho desenvolvendo, juntamente com outros componentes do grupo, atividades que visem uma reorientação e uma reestruturação no trabalho.

Participei da (re)elaboração do mesmo para encaminhamento à DE, e das discussões nos grupos de estudo sobre como trabalhar os pontos considerados de maior importância para 1993.

Optei por trabalhar a questão do lixo, sua importância para a região, bem como a possibilidade de organizar a escola para trabalho de reciclagem. Não consegui tal organização por que tive que me empenhar na organização da Oficina Pedagógica.

Os alunos da 7ª B do (...), fizeram uma visita à região próxima à escola para discussão sobre o problema do avanço rápido das voçorocas... juntamente com outros alunos e professores de diversas escolas, no percurso em que o Secretário do Meio Ambiente estava em visita na área, a convite do grupo, para entrega do documento (laudo) da Unesp, sobre os problemas de enchentes na região.

Minha participação tem sido mais efetiva em nível de discussões nos grupos de estudo e na elaboração das atividades de divulgação do projeto.

Quanto ao desenvolvimento de atividades com os alunos, efetivamente, só começarão a se concretizar a partir do 2º semestre, para acompanhamento do conteúdo programático. Relativamente junto à atividade desenvolvida por ocasião da Oficina Pedagógica, junto às Coordenadoras de CB à 4ª série do primeiro grau, da 4ª DE, tenho a avaliar que minha participação, digo, contribuições à mesma foi pequena se comparada a toda a experiência e idéias de desenvolvimento de atividades que tenha preparado para tal evento.

Apesar disso, o resultado da Oficina foi muito positivo pela visão das Coordenadoras e principalmente, na visão das supervisoras da Oficina Pedagógica da 4ª DE. Para o grupo também me pareceu positivo na medida em que o mesmo conseguiu se expressar passando a idéia da interdisciplinaridade, sem passar "receitas". Conseguimos, como grupo, a socialização das idéias e das experiências e esperamos resultados ainda mais

positivos num segundo momento, quando do percurso com as Coordenadoras pela região das Microbacias.

Quanto ao grupo, gostaria que o mesmo se organizasse mais, relativamente ao desenvolvimento de atividades conjuntas, conforme entendimento nas primeiras reuniões, onde decidiu-se o enfoque nas questões da ocupação pelas indústrias, da ocupação e migração e, principalmente, da habitação (Doc. Ip).

Campinas, 17 de Abril de 1993.

Alice

Em muitos momentos me incomodavam as atividades ou ações que os professores de Geografia propunham. Percebia que muitos enfrentavam problemas para inserir o projeto na sala de aula. Entendia que a realização dos eventos, como aquele aqui anotado por *Alice*, de apresentar a região ao Secretário do Meio Ambiente, também pouco contribuiria para a superação do ativismo pelo estudo efetivo do meio. A professora deixa transparecer que considerava sua participação na visita como um trabalho seu: (...) *venho desenvolvendo, juntamente com outros componentes do grupo, atividades que visem uma reorientação e uma reestruturação no trabalho (...) Participei da (re)elaboração do mesmo para encaminhamento à DÆ, e das discussões nos grupos de estudo (...) Os alunos da 7ª B do (...), fizeram uma visita à região próxima à escola para discussão sobre o problemas do avanço rápido das voçorocas (...), juntamente com outros alunos e professores (...).*

No entanto, a própria professora acaba mostrando que esta visita é externa às aulas que ministra: *Minha participação tem sido mais efetiva em nível de discussão nos grupos de estudo e na elaboração das atividades de divulgação do projeto (...) Optei por trabalhar a questão do lixo, sua importância para a região, bem como a possibilidade de organizar a escola para trabalho de reciclagem (...). Não consegui tal organização porque tive que me empenhar na organização da oficina Pedagógica.* Dessa forma, a professora lançava mão de uma tática de resistência, uma vez que afirmava que só iniciaria o trabalho com os alunos posteriormente em razão do conteúdo programático: *Quanto ao desenvolvimento de atividades com os*

alunos, efetivamente, só começarão a se concretizar a partir do 2º semestre, para acompanhamento do conteúdo programático.

Certeau (1990), ao refletir sobre o uso ou emprego das táticas pela cultura popular, compreende-a como sendo uma ação dentro do campo do inimigo e *no espaço por ele controlado*. Estaria Alice usando táticas para se mostrar, ao mesmo tempo, como membro do grupo – com ele compartilhando atividades – mas também como uma professora responsável pelo desenvolvimento tradicional dos conteúdos? Note-se que ela pede ajuda: *Quanto ao grupo, gostaria que o mesmo se organizasse mais, relativamente ao desenvolvimento de atividades conjuntas, conforme entendimento nas primeiras reuniões, onde se decidiu o enfoque nas questões da ocupação pelas indústrias, da ocupação e migração e principalmente, da habitação*, o que mostra sua dificuldade de conciliar as duas posições: aquela da professora tradicional e aquela da professora que emergia do grupo.

O que não havia sido possível compreender a partir dos registros que havia feito dos encontros, começava a compreender a partir dos relatórios que os próprios sujeitos haviam escrito no final daquele semestre. Cada um dos relatórios parecia “dizer” ou apontar questões que, sem serem percebidas no momento da ação, ficaram perdidas.

(26) Relatório: 02

Relatório:

Estamos desenvolvendo, dentro do projeto Educação ambiental do Córrego do Areia Branca, uma pesquisa que nos interessa a questão da migração. Observamos que na Região dos DICs, habita uma população migrada.

A professora de Filosofia Maria Silvana tem freqüentado o NEPP⁵³(?), e tem tido acesso à informação de ordem estatística da migração desde 1970.

Em busca de apoio, no que tange a um apoio científico na elaboração de uma pesquisa de campo na área do DICs. A professora Maria Sílvia busca uma entrevista com a especialista em etnografia: professora Sílvia Meneguel. Estima-se um relatório com os dados coletados para agosto e a pesquisa de campo com os alunos para setembro, posteriormente o texto será compilado pela professora e seus alunos.

⁵³ Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre População.

Concomitantemente estão sendo selecionados textos elucidatórios na área de filosofia para ser apresentados aos membros do grupo de estudos de terças-feiras, questões como por ex: ideologia, política, pedagogia...

A professora tem participado das reuniões para preparação das oficinas pedagógicas e na realização das mesmas. Neste projeto, visamos um crescimento do grupo e pessoal e estamos efetivamente empenhados na questão da Microbacia (Doc. Ip).

17/04/1993 (Rubricada)

Neste relatório, além da professora apenas rubricar, chama atenção também o fato de se colocar de forma diluída na primeira pessoa do plural ou como uma “ela” de quem se fala: *Estamos desenvolvendo, dentro do projeto (...). A professora de Filosofia Maria Silvana. A professora tem participado.* Seria esta uma outra tática? Mas, tal forma de se manifestar não quer dizer que a professora estava ausente do trabalho, adiando riscos, mas sim que buscava caminhos de uma segurança impossível de obter num projeto de pesquisa-ação.

Conforme já colocado anteriormente, mesmo não sendo proposta a partir de uma base teórica, a idéia de pesquisa era sempre opção citada pelo grupo como recurso metodológico do trabalho. Nesse relatório, como não havíamos conseguido refletir sobre tal questão no interior do grupo, percebe-se que a professora busca não apenas dados sobre a realidade em que trabalhava, mas

também apoio para que pudesse dispor dos conhecimentos necessários para realizar a sua pesquisa: *Em busca de apoio, no que tange a um apoio científico na elaboração de uma pesquisa de campo (...), busca uma entrevista com a especialista em etnografia.*

Convém lembrar que a sugestão de que fossem feitos relatórios era uma tentativa de contornar a burocracia, uma vez que aquele era um momento de cobranças dos trabalhos que os professores realizavam. Foi a partir de tais relatórios buscávamos continuar justificando a continuidade de pagamento de serviços extraordinários por parte da Delegacia de Ensino. Neste aspecto, guardo lembranças das dificuldades que tínhamos para elaborar tal relatório, nos quais não explicitávamos as dificuldades enfrentadas, mas sim o trabalho realizado, mesmo que fosse por apenas alguns dos membros do grupo.

Diferentemente da professora *Alice*, percebe-se que a forma encontrada pela professora *Maria Silvana* para resistir foi a busca dos conhecimentos necessários à sua inserção no projeto. A professora recorre a um especialista, acreditando, muito provavelmente, que seria ele quem iria dizer o que fazer *Busca uma entrevista com a especialista em etnografia*. A própria professora deixa claro, que a especialista, neste caso, teria poder de ensinar o que fazer: *Estima-se um relatório com os dados coletados para agosto e a pesquisa de campo com os alunos para setembro*. Quantas formas de são colocados em movimento através de tal manifestação? Como analisar a condição da professora? Como não acreditar que a melhoria do ensino pode acontecer através de iniciativas dos professores, conforme a professora *Valeska* lembrara em um outro momento? A partir de quais condições é possível apostar em tal perspectiva? É possível perceber que a professora tentava dizer que a formação pessoal era importante para que o grupo pudesse alcançar seus objetivos: *Neste projeto, visamos um crescimento do grupo e pessoal*. Mas só faz tal afirmação após deixar claro

também que estava participando da preparação e realização das oficinas pedagógicas. Coordenar tais oficinas, destinadas a professores dos primeiros anos de escolaridade, mostra que os professores “sabem” muito mais dizer o que fazer do que propriamente fazer em suas próprias aulas.

(27) Relatório 03

Este trabalho teve um bom início. No ano passado quando começamos, eu me sentia muito realizada, pois o nosso trabalho realmente fluía e o trabalho com o meio ambiente para mim é bastante gratificante.

Eu aprendi muitas coisas trabalhando neste projeto, sinto que este trabalho enriqueceu mais um pouco a minha concepção de meio ambiente, sociedade, cultura, economia, etc. E também trabalhando com a interdisciplinaridade deu para apreender muitas coisas de outras áreas.

Mas, infelizmente este ano, sinto que estamos caminhando, mas de forma muito lenta, muito desinteressada e também alheio. E gostaria muito de discutir onde estão as falhas, e se tiver alguém que esteja fazendo algo que passasse a experiência para o grupo que todos gostariam de saber.

O nosso trabalho deu tanto resultado que os frutos plantados no ano passado está visível nos convites para apresentação do mesmo em outros lugares, então isto mostra que os frutos plantados no ano passado estão sendo colhidos.

Gostaria muito que estudássemos um meio de melhorar as reuniões semanais, pois as mesmas estão pouco produtivas e muitas vezes desgastantes para mim.

Quanto ao meu trabalho com meus alunos, só tenho trabalhado com discussão oral em sala de aula, sobre o ponto de vista de cada um. E também estamos tentando implementar o trabalho de reciclagem de lixo em nossa escola, na qual estamos tendo muitas dificuldades (Doc. Ip).

Campinas, 19 de Junho de 1993 (Rubricado).

Olhar para tais relatórios é uma experiência gratificante e, ao mesmo tempo, angustiante. É como que tentar encontrar respostas a perguntas que não sabia como formular naquele momento. Sempre percebia a existência de dificuldades, mas, neste caso, porque não conseguíamos lidar com elas numa dinâmica de interação e partilha de realizações e angústias? O que se colocava enquanto obstáculo? Com a distância temporal, as perguntas não encontram respostas. Elas mostram que são muitas as variáveis de um trabalho coletivo.

É possível notar que o trabalho efetivo se reduz a três linhas: *Quanto ao meu trabalho com meus alunos, só tenho trabalhado com discussão oral em sala de aula, sobre o ponto de vista de cada um. E também estamos tentando implementar o trabalho de reciclagem de lixo em nossa escola, na qual estamos tendo muitas dificuldades.* Analisar os dizeres que professores deixaram registrado demanda conseguir lidar com o contraditório.

Nota-se que a aprendizagem com o outro era um dos sentidos que justificava a participação no trabalho: *Eu aprendi muitas coisas trabalhando neste projeto, sinto que este trabalho enriqueceu mais um pouco a minha concepção de meio ambiente, sociedade, cultura, economia, etc. E também trabalhando com a interdisciplinaridade deu para apreender muitas coisas de outras áreas.* Nesse caso, imagino que seja interessante atentar não apenas para o que se destaca como aprendizagem, mas também para a forma como ela acontecia, indiciando relações com a metáfora do *rizoma*, conceito que Deleuze e Guatarri propõem em substituição ao conhecimento *arbóreo*, segundo eles resultado da especialização da ciência moderna (DELEUZE; GUATTARI apud GALLO, 2003, p.89).

O próprio sujeito que escreve deixa transparecer não apenas sua insatisfação com a forma como o trabalho caminhava naquele momento: *infelizmente este ano, sinto que estamos caminhando, mas de forma muito lenta, muito desinteressada e também alheio, como também que o que esperava era colaboração: se tiver alguém que esteja fazendo algo que passasse a experiência para o grupo que todos gostariam de saber.* É possível perceber também que os encontros que o grupo realizava não satisfaziam ou não atendiam as necessidades do professor, como também que sua participação no mesmo se constituía numa experiência desgastante.

(28) Relatório nº 04
Campinas 17 de Abril de 1993.
Relatório Nº 01

Neste início dos trabalhos do projeto para o ano de 1993, muitos fatos e discussões vêm acontecendo. Muitas questões não chegam a ser fechadas, mas acredito que elas vão fazendo surgir dúvidas e perguntas que irão sendo respondidas à medida que o trabalho for caminhando. Questões como: qual nosso ponto de partida, ou princípios básicos que une todo o grupo?

Apesar de não respondida ela foi levantada e, a meu ver, é de fundamental importância, e deve ser feita a nós mesmos a todo instante. É importante para o caminhar do trabalho que as concepções que cada um temos de Educação, escola, papel do professor nela, vão ficando claras para podermos sempre reavaliar o próprio trabalho.

Uma outra questão se refere a algumas decisões tiradas na última reunião geral, relativa ao Tema Gerador Moradia.

Apesar de já decidido, a meu ver, ainda não está claro como esse tema será desenvolvido pelos vários integrantes do grupo em suas respectivas disciplinas. Isso, talvez se deve à falta de articulação na própria escola e também no grupo como um todo.

Percebo que alguns professores estão iniciando o trabalho por outras questões. Na elaboração das metas para este ano, foi levantada a necessidade de se trabalhar vários assuntos como: a migração, o lixo, a água, a saúde, organização de visitas às indústrias, o histórico da área e processo de industrialização. Acho todos estes temas importantes, porém, se o Tema Gerador escolhido foi Moradia, não deveria então todas as disciplinas iniciar com este assunto e, a partir dele, se chegar àqueles outros? Ficou decidido ainda nas reuniões de terças-feiras: se algum participante do grupo sentisse a necessidade de determinada leitura, ou que a fizesse e ajudasse a pensar e refletir sobre o trabalho, que a trouxesse para o grupo.

A avaliação que faço até o momento é positiva, mas, eu chamaria a atenção para alguns pontos:

a) a participação nos grupos é de fundamental importância e precisa ser mais assídua, além de todos compartilharem com o grupo seus avanços e dificuldades;

b) Para que haja trabalho realmente interdisciplinar, é necessário que sejamos humildes e aceitemos as nossas diferenças e discordâncias. As discussões deverão orientar nossas ações, o que poderia ser até diferente se estivéssemos sozinhos. Porém, se estamos em grupo, as decisões do grupo precisam ser seguidas.

c) Na minha opinião, não deveríamos agendar mais oficinas a ser ministradas pelo grupo sem que os trabalhos nas diversas escolas estejam mais avançados. E, ainda assim, é necessário a participação de professores de todas as escolas envolvidas no projeto. Estas oficinas representam, na minha opinião, um momento de crescimento para o grupo e é importante que todos participem.

Algumas leituras feitas:

- Pobreza, poluição e prioridades. Considerações sobre o meio ambiente e cidadania.

- A realidade em movimento. Textos sobre educação, planejamento sim e não.

Sobre o trabalho na escola:

Ainda não foi retomado o trabalho com os alunos, nem mesmo ainda nos reunimos. Mas, a expectativa é grande. Apesar de não termos ainda nos articulado melhor, tenho certeza de que faremos algum trabalho, mesmo porque os próprios alunos estão cobrando uma posição de todos os professores- José Antônio (cf. Doc. 10).

Este é meu próprio relatório. É muito interessante “olhar” e tentar analisar o escrito e o não escrito nesse registro. Foi o não escrito que chamou minha atenção primeiro. Em momentos anteriores, afirmei que a memória ajudava a lembrar que as Oficinas Pedagógicas propostas, principalmente pelos professores de Geografia, era uma questão que incomodava naquele momento. Surpreendi-me, ao ler o documento, que havia manifestado minha posição por escrito: *Na minha opinião, não deveríamos agendar mais oficinas a ser ministradas pelo grupo sem que os trabalhos nas diversas escolas estejam mais avançados. Mas a ambigüidade desta posição é possível perceber também: é necessário a participação de professores de todas as escolas.*

Conforme já foi destacado, uma decisão do grupo foi iniciar o trabalho daquele ano pelo tema *Moradia*. Foi notória a dificuldade no encaminhamento do trabalho. Uma inquietação minha então era: como cada professor iria iniciar o trabalho com o *Tema Gerador* escolhido. Neste sentido é interessante continuar buscando analisar não apenas o meu, mas também o contexto do grupo.

Como cada professor, em sua disciplina, poderia manter o projeto e o conteúdo programático com o tema gerador escolhido? O relatório mostra que esta era uma inquietação: *ainda não está claro como esse tema será desenvolvido pelos vários integrantes do grupo em suas respectivas disciplinas*. Na leitura deste registro fiquei confuso porque continuava cobrando de mim mesmo contribuições à constituição daquele grupo de sujeitos que buscavam se constituir numa experiência de trabalho coletivo. Neste aspecto é possível perceber não apenas que havia um investimento na possibilidade que os sujeitos pudessem se constituir a partir do próprio trabalho como também

que tentava encontrar formas de contribuir, lançando ao grupo questões que lhe possibilitassem refletir:

Questões como: qual nosso ponto de partida, ou princípios básicos que une todo o grupo? Apesar de não respondida ela foi levantada e, a meu ver, é de fundamental importância, e deve ser feita a nós mesmos a todo instante. É importante para o caminhar do trabalho que as concepções que cada um temos de Educação, escola, papel do professor nela, vão ficando claras para podermos sempre reavaliar o próprio trabalho.

O próprio registro mostra que as indagações não haviam sido respondidas pelo grupo. É possível supor não apenas que buscava formas de fazer com que elas fossem objeto de reflexão, mas também que poderiam ser constituídas em eixos importantes, por onde os sujeitos, e o grupo como um todo, poderiam continuar buscando caminhos. As indagações sugeridas são as mesmas sobre que Amaral (1995) reflete tendo em vista o alcance da concepção de ensino enquanto Educação Ambiental. No que se refere à concepção de escola, por exemplo, defende:

A escola deverá tornar-se o espaço de integração entre o conhecimento produzido pelo senso comum, a realidade cotidiana do aluno e o conhecimento sistemático e universal produzido pelas diferentes ciências. Deverá ser o espaço de superação da compreensão que o aluno traz da sua própria realidade, na medida em que proporcionar condições para conhecê-la e analisá-la criticamente através de formas mais elaboradas e abstratas de pensamento. (AMARAL, 1995, p.365).

O próprio fato de uma parte do grupo se recusar a envolver-se com os ocupantes da área próxima a escola era um indicativo de que a concepção de escola merecia reflexão. E sabia que nela estava embutida também outras, por exemplo, de metodologia de ensino, educação etc.

Ao apresentar o relatório levantando questões, tentava suscitar que o grupo caminhasse no sentido de refletir sobre estas questões mais aprofundadamente. Neste aspecto, ao mesmo tempo

em que o relatório permite perceber que vivia momentos de tensões ao levantar e sugerir as reflexões, ainda tentava chamar atenção para a complexidade do trabalho em grupo: *Para que haja trabalho realmente interdisciplinar, é necessário que sejamos humildes e aceitemos as nossas diferenças e discordâncias.* Analiso tais colocações como tentativas de caminhar em direção ao outro. E elas vinham acompanhadas de percepções, avaliações e sugestões:

Apesar de já decidido, a meu ver, ainda não está claro como esse tema será desenvolvido pelos vários integrantes do grupo em suas respectivas disciplinas (...); Percebo que alguns professores estão iniciando o trabalho por outras questões. Na elaboração das metas para este ano, foi levantada a necessidade de se trabalhar vários assuntos como: a migração, o lixo, a água, a saúde, organização de visitas às indústrias, o histórico da área e processo de industrialização. Acho todos estes temas importantes, porém, se o Tema Gerador escolhido foi Moradia, não deveria então todas as disciplinas iniciar com este assunto e, a partir dele, se chegar àqueles outros?

Varani (2005), ao refletir sobre as configurações dos processos de constituição do trabalho docente coletivo, salienta tanto o encontro que é fruto do compromisso entre sujeitos que constituem o grupo a partir de vínculos entre si, quanto as diferenças entre trabalho docente coletivo e corpo docente. Segundo a autora não se pressupõe necessariamente o segundo para que o primeiro se constitua, já que o grupo resulta de vínculos entre pares e este vínculo é o alimento do próprio grupo:

A dinâmica pode ser sintetizada da seguinte maneira: enquanto corpo docente, os professores trabalham sem vínculos mais fortes entre si; de corpo docente os professores passam a formar um grupo porque vivem os compromissos estabelecidos entre os pares, através da cumplicidade, das necessidades comuns, dos sonhos sonhados, juntos, no grupo e com o grupo, os professores podem realizar o trabalho docente coletivo, ou seja, as ações que conduzirão a escola à construção de um outro projeto. O trabalho docente coletivo pressupõe uma ação conjunta e o trabalho entre o corpo docente não necessariamente pressupõe esta ação. (VARANI, 2005, p.117).

A participação havia sido uma opção, portanto, fruto da percepção de sentidos, e é possível perceber que, na fase em que foram feitos os registros, os sujeitos oscilavam entre a condição de membros de um corpo docente e a condição de membros de um grupo, ou seja, que se constituíam um a partir do outro. Como analisar tal questão tendo em vista a necessidade de manter vivas as utopias alimentadas por aquele grupo? No contexto da vivência, questões como essa já se constituíam como indagação. As respostas, no entanto, foram buscadas não no próprio grupo, mas a partir da constituição de um outro, um outro trajeto, que envolveu também a universidade.

Enquanto vivemos,

Aprendemos

A arte de viver e conviver

(Autor desconhecido)

2.4. Dos novos cenários a antigas tensões

Estou desempacotando minha biblioteca. Sim, estou. Os livros, portanto, ainda não estão nas estantes; o suave tédio da ordem ainda não nos envolve. Tampouco posso passar ao longo de suas fileiras para, presença de ouvintes amigos, revistá-los. Nada disso vocês têm a temer. Ao contrário, devo pedir-lhes que se transfiram comigo para a desordem de caixotes abertos a força, para o ar cheio de pó de madeira, para o chão coberto de papéis rasgados, por entre as pilhas de volumes trazidos de novo à luz do dia após uma escuridão

de dois anos justamente, a fim de, desde o início, compartilhar comigo um pouco da disposição de espírito – certamente não elegíaca, mas, antes, tensa – que estes livros despertam no autêntico colecionador.

(BENJAMIN. Desempacotando minha Biblioteca – Um discurso sobre o colecionador, 1995, p.227).

Talvez, em nossos tempos, como em todos os tempos, a honradez tenha uma de suas formas de manifestação na declaração de guerra à mentira, na suspeita permanente, no ceticismo sistemático, no continuar dizendo que, talvez as coisas não sejam como dizem que elas são, que os fatos não ocorrem como nos dizem que eles ocorrem e, talvez, de forma mais importante, que aquilo que nos dizem que tem que ser e que tem que ocorrer não é tudo o que pode ser e não é tudo o que pode ocorrer.

(LARROSA, 2000, p.153).

(...) a linguagem não é apenas um sistema convencional de signos para representação da realidade ou para a expressão da subjetividade, mas constitui o modo primário e original de experimentar o mundo.

(LARROSA, 2000, p.156).

Na metáfora da biblioteca desarrumada de Benjamin (1995), encontro o convite para continuar não temendo correr o risco das tensões da busca e da desordem, uma disposição do espírito. Rever e analisar os registros que possuía: prazer e tensão em muitos momentos se confundiam. Era a partir deles que continuava caminhando, em busca, não sei se mais do outro ou de mim mesmo. Encontrei também em Larrosa (2000), no momento que reflete sobre o ser e o dizer da verdade, outros elementos para continuar analisando trajetos da constituição de sujeitos professores.

Partindo de uma outra concepção de verdade⁵⁴, o autor nos mostra como a realidade pode ser produzida e dissolvida. Em outras palavras, Larrosa nos diz que é produzindo nossas verdades que nos constituímos enquanto sujeitos. Ou melhor, que a constituição do sujeito está na dependência da produção da sua verdade. Narrar o vivido é trazer uma verdade que necessariamente se coloca sob interrogação. As respostas às interrogações são outras tantas verdades a serem interrogadas. Trata-se, pois, de narrar e interrogar.

A experiência que pretendo retomar agora foi vivida com professores Rede Municipal de Campinas, com quem interagi, me afastando da sala de aula e do grupo anterior. Até final de 1993, acompanhei e fiz parte do grupo de professores da Rede Estadual que desenvolvia o Projeto de Educação Ambiental da Microbacia do Córrego do Areia Branca. No entanto, sobretudo a partir do segundo semestre daquele ano, em função do ingresso e militância em uma outra rede de ensino, a municipal, vários acontecimentos faziam parecer que enfrentaríamos dificuldades para manter o espaço conquistado a duras penas. Por outro lado, já havíamos começado abrir outras possibilidades na Rede Municipal que, além de também reconhecer oficialmente o projeto na escola, abria espaços para desenvolvimento de propostas alternativas na escola. Conforme será possível compreender melhor na sequência, tal experiência passou por várias fases de forma que a superação de dificuldades foi se constituindo numa condição para a sua continuidade. Um aprendizado que tem na escrita deste trabalho um momento privilegiado.

Permaneci na mesma Escola Municipal até meados de 1994, quando então a convite da Diretora do Departamento Técnico Pedagógico (DTPE), vinculei-me a COPE, Coordenadoria de Projetos

⁵⁴ A exemplo da concepção foucaultiana de verdade, no texto *Agamenon e seu porquero* (LARROSA, 2000, p.149) nos incentiva a nos defender da idéia de uma realidade única, produzida também com ajuda dos meios de comunicação de massa numa sociedade em fase de globalização.

Especiais, na época em fase de criação. A proposta era que tal espaço pudesse aglutinar os projetos que os professores do ensino Fundamental e Educação infantil, incluindo Suplência I e II, já desenvolviam, ou que por ventura se propusessem a desenvolver. Um dos critérios para ocupar tal espaço era o preenchimento de um formulário, no qual se especificavam o tema que se propunha a trabalhar e a relevância de sua proposta de trabalho para o Projeto Pedagógico da Escola⁵⁵.

É importante destacar que a Rede Municipal de Ensino já havia contado com outros Projetos de Educação Ambiental, como Projeto Horta Escolar, Coleta Seletiva de Lixo, Projeto Jardinagem. Com base na experiência, enquanto professor, pode-se afirmar que tais projetos eram propostos à Rede por órgãos técnicos, e não por professores. Imaginando que sendo eu professor seria mais fácil introduzir a Educação Ambiental na escola. Como era projeto com baixa adesão e pouca visibilidade, não chamaria atenção especial. No entanto, a duras penas, fui descobrindo o quanto a introdução de proposta de trabalho na escola necessita de cuidados especiais.

Quando cheguei na COPE, segundo semestre de 1994, a primeira atividade propriamente dita foi visitar os Grupos de Formação, que os professores da Rede freqüentavam⁵⁶. A partir dos Grupos de Formação e a convite de professores visitei também várias escolas, de forma que foram nestes dois locais que comecei a desencadear discussões sobre a questão da educação ambiental na escola. É importante destacar que as visitas nos Grupos de Formação eram sempre agendadas

⁵⁵ É importante lembrar que quando me vinculei a COPE já havia outros Programas sendo desenvolvidos, ou implementados na Rede Municipal de Campinas naquele momento: Programa de Orientação Sexual, Olimpíadas de Matemática, Projeto Biblioteca, Programa Eureka, Arte Educação, além de outros. A maioria desses projetos ou programas era coordenado também por professores da Rede.

⁵⁶ A partir de 1990, a Administração Democrática e Popular havia instituído um espaço para que os professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas realizassem formação continuada. Todo professor contava com direito de ganhar 04 horas aula semanais para participar dos grupos de estudos de suas disciplinas. Só participava quem optasse por ele, pois não era compulsória a participação, ainda que institucional.

com antecedência, com seus Coordenadores; nas escolas, mediante contatos e agendamento com as Direções e Orientadores Pedagógicos.

Além de comunicar aos professores o espaço aberto para elaboração de projetos com a temática ambiental e apresentar a experiência realizada na escola, a partir do Projeto do Areia Branca, sugeri que estes respondessem um questionário, incluindo dados pessoais, suas experiências de trabalho com o tema, dificuldades encontradas, se havia disposição em continuar ou iniciar um trabalho a partir de então. Encontrei 41 questionários respondidos (Doc. IIa), sendo 09 de professores de Matemática, 12 de Geografia, 09 de Educação Artística e 11 de Ciências. Nesse questionário detectei colocações interessantes, como, por exemplo, a de que apenas os professores de Geografia e Ciências, além de alguns de Matemática afirmaram já possuir experiências de trabalho com o tema, conforme é possível perceber no destaque de algumas colocações deste grupo:

(29)

- a) Através de caminhada pelo bairro e discussões em torno dos problemas observados;*
- b) Eu trabalhei com a utilização do lixo pela periferia; Trabalhamos poluição do ar. Os alunos primeiro questionaram as vizinhanças e fizeram uma estatística mostrando de onde vieram, se tinham problemas respiratórios antes de vir para Campinas;*
- c) Em 1993 trabalhei reciclagem, inicialmente fazendo a seleção do lixo, e posteriormente a integração com a natureza;*
- d) Durante o primeiro bimestre de 1994, em matemática foi feito um paralelo entre o custo de vida e o salário mínimo, englobando o conteúdo inerente a 5ª a 8ª série naquele bimestre. Pesquisamos o preço da cesta básica em 09 supermercados da região, converteu-se em U.R.V., comparou-se o total com o valor do salário mínimo e se descobriu quantos salários eram necessários para compra;*
- e) Quando foi feito o trabalho de campo com o grupo de Estudos na Região dos DICs (Distrito Industrial de Campinas), comentei com os alunos e comento toda vez que algo relevante sai no jornal⁵⁷ (Doc. IIa).*

⁵⁷ Com os Grupos de Ciências e Matemática, após as discussões realizadas nos grupos, e a convite dos Coordenadores destes Grupos de Formação, realizamos um trabalho de campo na região do Distrito Industrial de Campinas (Região dos DICs). O objetivo da realização de tal visita foi de apresentar aos professores alguns dos principais problemas que atingiam a população daquela região da cidade naquele momento.

Acho interessantes as iniciativas daquele primeiro momento. Por um lado, é possível supor que desde este início, mesmo sem um suporte teórico, as ações do professor acenavam para um ponto de vista de que para sugerir propostas de trabalho na escola que era necessário primeiro saber “o que os sujeitos faziam”. O que poderá ser percebido na sequência é que tal princípio foi como que se “dissolvendo” nos embates com a instituição oficial, que era uma Secretaria Municipal de Educação.

Do final daquele ano, início de contato com os professores, não possuo registros, a não ser aqueles guardados pela memória, a recepção e o acolhimento que tive naqueles primeiros momentos de conversa. Pela recepção, compreendia que não seria difícil encontrar companheiros. Mas os documentos encontrados mostram as tensões que foram permeando o encontro com esses professores.

A partir da leitura da proposta de Educação Ambiental apresentada por mim como uma proposta para uma Rede de Ensino, é possível perceber que foi elaborado com o intuito de abrir discussões sobre concepções de educação ambiental. O primeiro item denominado “Educação Ambiental como Uma Proposta Pedagógica”, explicitava o pensamento de Paulo Freire (1988, p.08) *A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela* como ponto de partida para apresentação da concepção de educação ambiental que trazia.

(30)

a) Se nos propomos a assumir uma postura mais crítica perante um trabalho com a temática ambiental teremos que atentar para uma concepção de ambiente não restrita à preservação das espécies animais, das espécies vegetais, lixo poluição. É preciso considerar que este inclui também as pessoas e, principalmente, as relações sociais que as determinam, bem como as leituras e releituras que dele fazemos...

b) Para iniciarmos um trabalho (ou dar continuidade) com esse eixo, propomos que os professores estimulem os alunos e demais agentes envolvidos a observar e expressar a leitura que fazem do ambiente em que vivem, locais de lazer, de trabalho, enfim de convivência social (Doc. IIb p1).

De imediato aparecem as dificuldades para dar conta do que havia me proposto. É possível perceber a necessidade de “centrar” a idéia para que sua complexidade pudesse ser trabalhada. O projeto era de educação ambiental, mas o convite era para realizar um trabalho tendo como preocupação a concepção de meio ambiente. Neste caso, apresentava a concepção de educação de Paulo Freire e falava da concepção de educação ambiental sem explicar a correlação entre um e outro. Que compreensões teriam tido os sujeitos que leram tal documento?

Uma outra questão é a possibilidade de continuidade do que já faziam, uma articulação que ainda não sabia como fazer, conforme será possível compreender melhor na sequência. Muitas tensões se apresentariam no caminho. Era necessária uma análise mais profunda dos caminhos a serem trilhados nesta trajetória, que era a de enfrentar o desafio de fazer com que experiências individuais se constituíssem também em coletivas. Era necessário abrir mão da crença nas certezas de uma prescrição que acabava sendo apresentada com se fosse técnica, uma vez que não se previam os conflitos que emergem dos contextos reais de trabalho, no processo de transformar tais pressupostos em prática. Uma questão sobre que Campos e Pessoa (1998), tentam refletir, ao abordar a formação de professores com base na teoria de Schön:

É no embate com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes. É nesta tensão que somos levados a compreender que os paradigmas hegemônicos não fornecem respostas para todas as incógnitas que o cotidiano apresenta, pois a realidade sempre apresentará novas e complexas dificuldades. (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.184).

O documento trazia vários outros itens: objetivos, justificativas, os prováveis temas que os professores poderiam desenvolver na escola. É importante continuar a destacar também tais itens porque a partir deles é possível continuar compreendendo questões importantes não apenas daquele trajeto, mas também do “lugar” dos outros sujeitos nele.

(31)

3) Objetivos:

- a) Contribuir na formação de uma consciência crítica para que a comunidade cobre sua “cidadania”;
- b) Construir com os educadores da Rede Municipal de ensino, uma nova prática educativa a partir do eixo meio ambiente reconstruindo e fomentando a cultura ambiental;
- c) Contribuir para uma não dissociação entre meio físico e a comunidade, a partir da compreensão de currículo enquanto instrumento perfeito a prática de educação ambiental;
- d) Contribuir para o estabelecimento de vínculos entre a escola, a comunidade, seu cotidiano, a partir da realização de trabalhos interativos, onde os conhecimentos produzidos na escola, se constitua numa ação de transformação da consciência ecológica;

Justificativas: Os problemas ambientais do Município e a Educação

O município de Campinas, a exemplo de outros grandes centros, se transformou rapidamente em um dos principais pólos de desenvolvimento científico e industrial do interior do estado de S. Paulo. Esse é um dos fatores, responsáveis pelo fenômeno migratório ocorrido nas duas últimas décadas, transformando essa região em uma das mais populosas do interior do estado. Uma grande parcela dessa população migratória, que aqui vão chegando, acaba tendo como única opção as regiões periféricas da cidade, lugar também escolhido para instalações de indústrias.

Podemos observar, nestes locais, acelerados por este processo, inúmeros conflitos e problemas sócio-ambientais como: poluição e açoramento de córregos e nascentes, ocupação de áreas de riscos, precárias condições de trabalho, ocupação, transporte, lazer e atendimento à saúde pública.

(...) simultaneamente a essa degradação sócio ambiental, verificamos um distanciamento dos estudos escolares dos problemas ambientais locais. Uma grande parcela de educadores ainda desconhecem o perfil dessa realidade e não têm conseguido conciliar suas propostas às urgentes necessidades de suas realidades educacionais. Tal distanciamento também se verifica na população, que se mostra sem instrumentos e não dá conta da complexa problemática ambiental e de seu papel para a reversão deste quadro (cf. Doc. IIb).

Surpreendo-me com tamanha inocência no intuito de lidar com questões tão complexas de forma tão desarmada: Contribuir para a formação de consciência crítica, a partir de uma nova prática educativa, não dissociar meio físico e social; questões ambientais incorporadas aos currículos. Mal sabia o que estava por vir:

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que Cresceu
(Roda Viva – Chico Buarque)*

Com base nos registros escritos disponíveis, entre eles a lista de presença nos encontros daquele ano de 1995 (Doc. IIc), 38 professores de 12 unidades de 1ª a 8ª série e 4 de educação infantil se inscreveram para participar do projeto, sendo que pertenciam às seguintes disciplinas ou especialidades: 03 de Geografia; 04 de Matemática, 04 de Ciências, 03 de Português, 02 de Ed. Artística, 05 de História, 07 de Primeira a Quarta Série, e 10 de Ed. Infantil. Também está registrado que, neste ano de 1995, realizamos encontros quinzenais em locais fixos e previamente determinados pela Secretaria Municipal de Educação.

Socializada a proposta, o que me causava apreensão era a elaboração dos projetos de trabalho por parte dos sujeitos de cada escola. Para que suas propostas fossem aprovadas, os professores tinham que preencher um formulário no qual se identificavam e destacavam o trabalho que iriam realizar, os objetivos, as justificativas e como iriam desenvolvê-los.

Para realizar esta tarefa, estudamos dois textos que refletiam sobre a temática ambiental e sua realização na escola. O primeiro de MEYER⁵⁸ (1991), também utilizado por mim na elaboração da proposta apresentada à COPE e aos próprios professores. O segundo, Fundamentos Teóricos Para a Realização da Educação Ambiental Popular⁵⁹, que defendia a realização da educação ambiental com os mesmos objetivos da Educação Popular⁶⁰.

Bakhtin (1992) afirma que a constituição de cada um nas experiências vividas está na relação com o outro. Era a memória do outro, ainda hoje presente em mim, que me oferecia as motivações ou o elemento que me fazia continuar minha jornada de construir a face do pesquisador no professor que busca a partir da sua trajetória refletir sobre trajetos de constituição do sujeito professor.

O homem não pode juntar-se a si mesmo num todo exterior relativamente concluído, porque vive a vida na categoria de seu eu. Não é por falta de material no plano de sua visão externa – ainda que sua insuficiência seja considerável – mas por falta de um princípio valorativo interno que lhe permitisse, de dentro de si, ter uma abordagem para a sua expressividade externa. Espelho, fotografia, auto-observação nada mudarão. Na melhor das hipóteses, obtém-se uma falsificação, um produto estético criado de modo interesseiro, a partir do outro possível, desprovido de autonomia. É neste sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. (BAKHTIN, 1992, p.55).

Outro tipo de documento encontrado são cópias das propostas de trabalho (Doc. IId) que um grupo de professores havia elaborado. Nele chamam atenção não apenas o interesse e disposição

⁵⁸ MEYER, Mônica Angela de Azevedo. Educação Ambiental: Uma Proposta Pedagógica, In **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

⁵⁹ REIGOTA, Marcos. Fundamentos Teóricos para a Realização da Educação ambiental Popular, In **Em aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

dos sujeitos, mas também o caminho escolhido para atingir seus objetivos, conforme é possível perceber no que o grupo destaca:

(32)

4) Sendo nossa escola localizada em perímetro urbano, local onde está formada uma das Microbacias da região e onde está construído o maior setor industrial de Campinas. Estamos reconhecendo que a escola não é o único lugar de aprendizado para nossa clientela e que o processo educativo não se inicia nem se esgota no espaço da escola. Por este motivo estamos propondo uma mudança de mentalidade, via educação, visando incorporar a educação ambiental aos currículos, não como disciplina, mas como uma das metas, as quais estes se comprometem a oferecer sua contribuição, para mudança de atitude social e coletiva (...).

b) O projeto de Educação Ambiental se faz necessário nesta UE, em vista da ocupação desordenada de um espaço sem infra-estrutura, por famílias em busca de melhores condições de vida que acabam gerando bolsões de misérias (favelas), geradoras de conflitos ambientais e sociais. Havendo, portanto, necessidade de se abordar, questionar, coletar dados e refletir com a comunidade os problemas referentes ao meio ambiente resgatando o homem como sujeito histórico em uma dimensão espacial e temporal;

c) Através de uma reflexão crítica os professores e demais integrantes da UE concluem que é fundamental a conscientização de nossas crianças quanto a recuperação (quando se aplica) e preservação do meio ambiente, uma vez que dele depende nossa saúde e, principalmente, a própria salvação do planeta. (cf. Doc. Id, p. 3).

Objetivos:

a) Integrar alunos, professores e comunidade, em momentos ativos na busca de desenvolvimento, em todos os níveis, na solução dos problemas relacionados ao meio ambiente;

b) Conscientizar a população regional e professores, para adquirirem sensibilidade, no que diz respeito aos problemas ambientais, motivando-os a participação coletiva na solução dos mesmos;

c) Construir, com os educadores da Rede Municipal de Ensino, os da nossa UE, uma nova prática educativa a partir do eixo meio ambiente reconstruindo e fomentando a cultura ambiental;

d) Contribuição na formação de uma consciência crítica para que a comunidade cobre e goze a sua cidadania;

e) O nosso objetivo é levar a equipe integrada a envolver a comunidade, o corpo docente e discente a elaborar uma nova "leitura" histórica do seu espaço registrando a situação ambiental em seus múltiplos aspectos como saneamento (água, esgoto e lixo), energia elétrica flora e fauna, recursos hídricos e minerais, indústria e comércio,

⁶⁰ O autor atribuía à educação popular o papel de levar as camadas populares a participarem do debate sobre a emergência de uma nova ordem econômica, qualidade de vida, democracia e cidadania dos povos dos países da América Latina.

organização social do trabalho, serviço de saúde, patrimônio histórico (público) áreas de lazer;
f) Fomentar a cultura ambiental buscando a melhoria da qualidade de vida e cidadania;
g) Conscientizar alunos e comunidade quanto à importância de um meio ambiente sadio;
h) (...) Alertar as pessoas quanto aos prováveis problemas relacionados ao meio ambiente em seu bairro, cidade, etc. Orientando-os com relação a possíveis atitudes a ser tomadas em cada caso específico (Idem Doc. IIId, p.4).

Num primeiro momento, compreendia que as coisas caminhavam como deveriam, isto é, era exatamente o que queria que escrevessem, e o mais importante, era o que os professores também queriam. E mais, era o que a instituição também esperava. Mas foi observando e analisando o escrito que o não escrito foi aparecendo. É possível perceber que não se tratava de uma adesão pura e simples à proposta apresentada por mim. Os professores iam além, afirmavam a meta de

Integração entre alunos, professores e comunidade, em momentos ativos na busca de desenvolvimento, em todos os níveis, na solução dos problemas relacionados ao meio ambiente; O nosso objetivo é levar a equipe integrada a envolver a comunidade, o corpo docente e discente a elaborar uma nova “leitura” histórica do seu espaço registrando a situação ambiental em seu (...); Alertar as pessoas quanto aos prováveis problemas relacionados ao meio ambiente em seu bairro, cidade, etc. Orientando-os com relação a possíveis atitudes a serem tomadas.

Como dar conta da quantidade de sentidos postos em movimento? Como não enxergar no dito uma retórica gasta e já compartilhada? Ou no que se lê, é possível reencontrar Schön (1992), por exemplo, falando da possibilidade do *aprender fazendo*, a partir daqueles que estão em idêntica situação prática. Além de defender que *Um mundo virtual é qualquer cenário que representa um mundo real*, defende também que as práticas aparentemente repetidas podem também se inscrever num contexto de práticas reflexivas:

De fato a imitação é mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de actividade criativa. Se eu tiver de imitar a hábil acção de um de vós, tenho de entender o que há nela de essencial. Mas os elementos essenciais da vossa acção não surgem idênticos como tal. O trivial e o essencial estão misturados: é por isso que os discípulos têm tendência para imitar os maneirismos do seu mestre. Quando vos imito, tendo construir o que entendo como essencial nas vossas acções e testar a minha construção ao desempenhar eu próprio a acção. (SCHÖN, 1992, p.90).

Mas não eram ações, eram palavras. Elas faziam parte da disputa por poder? As palavras levariam os sujeitos a transformarem em prática propostas idealizadas? Havia um longo caminho a percorrer.

Entre os projetos de professores que localizei nos meus documentos, está o do grupo de professoras que havia desenvolvido uma experiência de elaboração de uma horta na escola. Conforme já destacado, os projetos elaborados pelos professores passavam por uma avaliação, uma atividade que era realizada por Coordenadores e Supervisores também alocados na COPE. Guardo lembranças dos conflitos vividos neste processo: a não aceitação de várias propostas dos professores com base na justificativa de que precisavam especificar melhor o trabalho que seria realizado.

Dividido entre ser coordenador de um projeto, ante o espaço oficial e, o professor que buscava chegar até seu outro, na proposta que havia apresentado à COPE, não vislumbrava a possibilidade de trabalhar o tema horta com os professores de 1ª a 4ª série, e da educação infantil. Embora eu não me sentisse motivado a me envolver com estes níveis de ensino, como Coordenador de projetos, a sugestão feita por mim às professoras que se apresentaram, foi de que a realização de uma horta na escola deveria estar comprometida com a observação e estudo da realidade local. Para tanto, elas deveriam deixar tal objetivo e atividades decorrentes mais explícitas em suas

propostas de trabalho. Do grupo de professoras de 1ª a 4ª série que se propunham a trabalhar com a elaboração da horta escolar, guardo algumas lembranças interessantes, por exemplo, que não se submeteram, desistiram naquele ano de 1995, mas voltaram em 1996, reapresentando novamente sua proposta sem alterações.

Difícil é descrever através de palavras os conflitos e tensões enfrentadas naquele primeiro momento de interação com os professores da Rede Municipal de Campinas:

*A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração.
(Roda Viva – Chico Buarque)*

No final do primeiro semestre de 1995, os Coordenadores de Projetos foram convocados a apresentar um relatório das atividades realizadas em cada projeto naquele semestre. Em meu relatório é significativa a quantidade de atividades listadas, as quais podem ser compreendidas como esforço por tornar-se visível no âmbito da tarefa que havia assumido. Tal documento apresenta todas as atividades realizadas com o grupo naquele primeiro semestre, incluindo os textos estudados, como também as práticas em fase de planejamento. Nele havia as vozes dos demais sujeitos respondendo à questão feita sobre o trabalho em andamento e as dificuldades enfrentadas na escola até então. A partir da observação das manifestações é possível perceber as complexidades em movimento e a forma como os sujeitos lidavam com as dificuldades e se constituíam em seu trabalho.

(33)

5)

a) Escola I (EI) – EMEI (G.A). Temas de trabalho:

- Lixo e horta: A horta já está produzindo alimentos.
- Os dias, as noites e o ar.
- Irá participar de encontros sobre meio ambiente em setembro.
- As supervisoras tem cobrado horas de trabalho.

b) Escola II (EII) – EMEI (N.A). Temas de trabalho.

- Organizou entrevistas dentro da escola, (estudo do ambiente escolar). Não fez o dossiê, mas registrou o trabalho.
- Pretende fazer horta. Esta estudando com crianças o que acontece com as folhas que caem.
- Pretende organizar trabalhos no ambiente fora da escola; no bairro com os pais.

c) Escola III (EIII) – EMPG (R.P). Professor⁶¹-Sobre o trabalho:

- Sente dificuldade para realizar trabalho de campo com os alunos.
- Já preparou o questionário para pesquisa no bairro com os alunos.
- Pretende trabalhar o tema qualidade de vida, e êxodo rural.

d) Escola III (EIV)- EMPG (C.V.Z). Tema de trabalho:

- Esta trabalhando com o tema água; realizou visita a uma mina do bairro.
- Pretende realizar o levantamento histórico do bairro, está preocupada com a questão social.
- Solicita material para registro.

e) Escola IV (EIV) – EMEP (L. V). Sobre o trabalho:

- Pretende fazer humos com os alunos a partir de caixa de leite.
- Está sendo pressionada a fazer horta.
- Relata que tem problemas para dar aulas porque o bosque se localiza muito próximo ao muro da escola. A Diretora esta pedindo uma cerca viva.
- Estão trabalhando com arquivos de jornal.
- Uma vez por mês passa filme sobre ecologia. (percebe problemas).

f) Escola V – (EV) EMEP. (E.P.^a). Sobre o trabalho:

- Existe dificuldade para articular trabalhos coletivos com todo o grupo de professores do projeto.
- Como Coordenador não quis oferecer coisas prontas.
- Não tem uma linha definida. Trabalham em três direções: 1ª e 2ª séries – estudo do ambiente escolar: Através de desenhos como viam e como gostaria que fosse a escola. Os alunos pequenos se propuseram a fazer a horta. A preocupação central é o embelezamento do espaço físico da escola.
- Segunda linha – de 5ª a 8ª série. Trabalhos sobre qualidade de vida dentro da escola. Num primeiro momento os alunos quiseram visitar o Bosquinho.
- Os alunos fizeram entrevistas com outros alunos e professores. Passaram um questionário para os alunos conceituar a escola: os professores, a merenda e o

⁶¹ Professor de Geografia, já falecido em 1998.

ambiente em geral. Uma das questões é se os alunos se sentem livres para expressar suas opiniões na escola. Ainda estão tabulando e o resultado será exposto para toda a escola.

- A professora (?) realizou trabalho de campo. Descobriram uma comunidade de invasores. Verificaram a possibilidade de uma horta coletiva.

g) Escola VI (EVI) – EMEPG (M.P.F). Temas de trabalho:

- Trabalham a questão do esgoto a céu aberto. Problema da fossa. Ligaram no 156, um pais chegou a ir na prefeitura.

- Mantiveram contatos com a sociedade amigos de bairro.

- Fez campanha para se colocar o papel higiênico nos banheiros.

- Propõe a elaboração de um jornal sobre meio ambiente, das realizações do grupo.

- Trabalha um texto do Betinho sobre Cidadania.

h) Escola VII (EVII) – EMEF (P.N.E). Sobre o trabalho:

- Num primeiro momento buscou a união do grupo.

- Estão levantando a problemática da região.

- Os professores da escola percebem o projeto na escola.

- Na pesquisa com os alunos sobre o problema da escola estes apontaram a indisciplina. Uma palestra com palestra convidado teve de ser interrompida devido a indisciplina.

- A limpeza da escola foi o segundo item trabalhado (Doc. IIe).

Ao olhar para tais dados tento distinguir o eu de ontem e de hoje. Quando me deparei com tais relatos entendi como sendo acontecimentos normais. Afinal, faltava apenas apoio externo. Na verdade, em minha memória, havia ficado a lembrança das dificuldades, mas em meios a elas, e muito mais forte, há as ações. Os conflitos necessitavam ser compreendidos enquanto parte da constituição do professor. Leituras outras são ainda possíveis.

Tais registros foram feitos no encontro do dia 25/08/1995, em um dos primeiros encontros do semestre, e em função de ter que apresentar um relatório à instituição sobre o andamento das atividades na escola. Neste aspecto, percebo a forma como o mesmo foi feito⁶², destacando, em alguns momentos, *temas de trabalho*, em outros, *sobre o trabalho*: a vivência do conflito. Creio

⁶² Guardo na memória que o registro das falas dos professores foi feito com ajuda do Professor Marcos Forner Leme, de quem recorro a dedicação e o empenho.

que a necessidade de lidar com a visibilidade de uma proposta de trabalho na escola foi construindo em mim, desde a experiência anterior, um olhar de negatividade sobre os professores. Neste aspecto, desde o (re)olhar sobre a experiência anterior, é possível supor que neste momento os professores da Rede Municipal de Campinas também lutavam para tornar-se visíveis na escola, o que devia acontecer em meio a silenciosos embates, até percebidos, mas freqüentemente não compreendidos. Tensões como as que podem ser apontadas no próprio registro: *Temas de trabalho: Lixo e horta: A horta já está produzindo alimentos. As supervisoras têm cobrado horas de trabalho (a); Sobre o trabalho: Sente dificuldade para realizar trabalho de campo com os alunos. Já preparou o questionário para pesquisa no bairro com os alunos. Pretende trabalhar o tema qualidade de vida, e êxodo rural (b); Ou ainda: Pretende fazer fumos com os alunos a partir de caixa de leite. Está sendo pressionada a fazer horta. Relata que tem problemas para dar aulas porque o bosque se localiza muito próximo ao muro da escola. A Diretora esta pedindo uma cerca viva (c); Trabalham a questão do esgoto a céu aberto. Problema da fossa. Ligaram no 156, um pai chegou a ir na prefeitura. Mantiveram contatos com a sociedade amigos de bairro. Fez campanha para se colocar o papel higiênico nos banheiros. Propõe a elaboração de um jornal sobre meio ambiente, das realizações do grupo. Trabalha um texto do Betinho sobre Cidadania.*

Ezpeleta e Rockwell (1986), ao refletirem sobre a teoria e a epistemologia para captar a realidade não documentada da escola, mostram quanto tal trajetória é carregada de ausências também de pressupostos teóricos que possibilitam, como diriam as autoras, identificar os processos reais do cotidiano escolar:

Nesta história, a determinação e a presença estatal se entrecruza com as determinações e presença civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. A partir desta história não documentada, a versão documentada torna-se parcial

e produz certo efeito ocultador do movimento real. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.13).

É interessante para mim (re)olhar tais experiências. A lembrança que guardava é que havíamos terminado aquele primeiro semestre de 1995 com mais problemas do que soluções. Esta uma das questões⁶³ que responde pelo fato de logo no início do semestre ter tomado a decisão de solicitar da instituição uma assessoria, cujo nome eu mesmo sugeri⁶⁴.

Tenho não apenas lembranças, como também deixei registrado o meu espanto face à opção da assessora: ela optou por iniciar o seu trabalho com os professores, disponibilizando novamente a teoria. Apesar de causar espanto, não me opus, mas começava a perceber que lidava com questões muito complexas, tinha era que *aprender*.

Possuo não apenas a proposta apresentada pela assessoria mas também alguns registros no caderno de anotações (Doc. IIf) feitos nos primeiros encontros, no qual discutimos o encaminhamento do trabalho com os professores. Achei interessante destacar suas observações e sugestões, para poder compreender outros desdobramentos:

(34)

6) Dividir as reuniões em duas etapas: a primeira de estudos e a segunda de sistematização do trabalho. Que material estão utilizando? Como estão avaliando estas atividades diferentes com os seus alunos? Quais os objetivos de tais atividades? A partir das atividades já realizadas o que cada um conseguiu fazer? É necessário elaborar um cronograma de ações mensais e pensar numa forma de registro. Cada professor poderia fazer o relatório do seu dia-a-dia. Acho que deveríamos repensar o trabalho com o ambiente escolar: pensar o ambiente escolar é pensar o poder. Por que se realizou trabalhos de campo? A base do projeto é a observação? Quais os

⁶³ Digo uma, porque naquele momento, meados de 1995, cursava também às disciplinas obrigatórias do Programa de Mestrado, e o acúmulo de compromissos de ambos os lados produzia em mim o sentimento que não dava conta de forma satisfatória dos compromissos assumidos.

⁶⁴ A profissional indicada, e aceita pela Coordenadora da COPE, foi a Professora Silvia Serão, professora da Rede Estadual de Ensino que havia defendido sua dissertação de mestrado na área de Educação Ambiental.

problemas ambientais observados, como cada um trabalharia os mesmos com seus alunos?

Avaliação permanente: Escolha de um tema: Que considerações são relevantes ser trabalhadas sobre ele? “Elencar as prioridades”. Nas reuniões de sextas feiras; Cada um colocar o que está acontecendo na escola. O projeto deve ter atropelado muitos professores. É preciso compreender os problemas, que são prioridades com os olhos dos professores, que devem vê-los com os olhos dos alunos. Cada professor deve providenciar um caderno de campo para registros do trabalho em grupo. (Doc. II – Caderno de anotações – reunião de 23/08/1995).

Naquele momento compreendi que o olhar da assessora era bem mais distanciado do que o meu, apontava preocupações que eram claras à sua pertinência: *Como estão avaliando estas atividades diferentes com os seus alunos?; É necessário elaborar um cronograma de ações mensais e pensar numa forma de registro. Cada professor poderia fazer o relatório do seu dia-a-dia; A base do projeto é a observação? (...) O projeto deve ter atropelado muitos professores. É preciso compreender os problemas, que são prioridades com os olhos dos professores, que devem vê-los com os olhos dos alunos.* Ser pertinente não significava também deixar de colocar tensões em movimento.

Identifico a primeira destas tensões na observação em relação à opção de trabalho, pois a de alguns professores era trabalhar o ambiente escolar: *Acho que deveríamos repensar o trabalho com o ambiente escolar: pensar o ambiente escolar é pensar o poder.* Foi a partir do contato com o texto⁶⁵ de Paulo Freire no qual refletia sobre os pressupostos da pesquisa participante, que um grupo de professores havia se proposto a desenvolver um trabalho com a realidade escolar. A sugestão da assessora foi que todos os professores desenvolvessem um único tema, que era a questão do lixo.

⁶⁵ Foi a partir da análise dos registros que lembrei também ter disponibilizado aos professores o texto: Cadernos de Formação Nº02, Estudo Preliminar da Realidade Local: Resgatando o Cotidiano – Secretaria Municipal de São Paulo Gestão 1998/1992, o qual trazia Paulo Freire fazendo uma reflexão sobre pesquisa participante.

Segundo as lembranças, passei a receber muitas críticas por parte de um grupo de professores que não concordavam com tal encaminhamento. O próprio registro me oferece pistas que, acredito, ajudam a entender. *Por que se realizou trabalhos de campo? A base do projeto é a observação? Quais os problemas ambientais observados, como cada um trabalharia os mesmos com seus alunos?* É possível perceber, mesmo não sendo esta a intenção, que o ponto de partida era que não havia ainda opções por temas, ou trabalho sendo realizados na escola. E tudo acontecendo muito rápido, de forma que tal tensão não era percebida.

Era comum a chegada de reclamações na COPE, advindas das Diretoras de escola, que os professores do projeto de educação ambiental mais estudavam que trabalhavam. Esta é uma questão importante, e era ela que havia justificado a opção por solicitar uma assessoria. Mas havia ainda outras questões em movimento. Havia pressão advinda de outras Secretarias do poder público Municipal, como também de Instituições não *Governamentais* que no segundo semestre de 1995 chegaram até mim na COPE: mais do que sugerir, tratava-se de impor aos professores a realização de trabalhos com a temática ambiental na escola. Um exemplo, o Projeto “*Semana da Água*” do Consócio Intermunicipal das Bacias Hidrográficas da Região, que nos fora, mais que sugerido, imposto para que os Professores da Rede realizassem com os alunos das Escolas Municipais. Como vivíamos um momento de tensão naquele segundo semestre de 1995, o evento “*Semana da Água*” foi realizado com alunos de 6ª série, por professores de 08 escolas, e sua realização envolveu negociações tanto com os professores como também com outros setores do

Poder Público Municipal⁶⁶. Apesar de tenso, o evento foi também prazeroso, e através dele é que começamos a aprender a lidar com as tensões que as relações de um projeto de educação com o *instituído* fazem surgir.

Ao manusear os documentos que havia guardado, encontrei as avaliações de 10 professores de 06 escolas que desenvolveram projetos naquele ano de 1995. Foi a partir da análise destes documentos (Doc. IIh) que compreendi melhor as condições dos professores, como também minhas contradições naquele final de 1995.

A avaliação proposta continha 15 perguntas, todas para serem respondidas de forma dissertativa. As perguntas variavam desde a identificação do *tema trabalhado*, como aconteceu a *relação com as disciplinas* do currículo, se avaliavam que o projeto *havia contribuído* para que os alunos *perceberem questões novas, dificuldades* encontradas na relação com os demais professores da Unidade Escolar, Direção, etc.

Todas as avaliações continham questões interessantes, mas optei por explicitar e analisar 02 delas, em razão de, desde as primeiras leituras, ter-me despertado atenção em relação às demais. Nestas escolas, uma delas (**EVIII**) possuía três professores no projeto, uma outra (**EIX**) apenas um professor. A partir do primeiro olhar, a escrita não só revelava o envolvimento de 04 sujeitos e seus trajetos, com envolvimento entusiasmado, todavia as tensões são expostas de forma muito sutil:

⁶⁶ Além do Projeto intitulado “Semana da Água” proposto pelo Consórcio, no segundo semestre de 1995, fomos convidados a participar de várias reuniões na Secretaria de Planejamento Urbano da Prefeitura Municipal de Campinas, a qual também propunha que desenvolvesse junto aos Professores da Rede temas relacionados à temática ambiental que justificassem recursos que a mesma havia contraído junto ao Banco Mundial. Naquele momento tanto eu como o grupo de professores avaliamos que se não realizássemos um dos projetos, não continuaríamos contando com o espaço oficial para desenvolver projetos com a temática ambiental nas Escolas Municipais.

(35)

7)

a) Escola (EVI11):

Tema trabalhado: Qualidade de vida;

- Como o tema trabalhado foi relacionado com as disciplinas?

Foi proposto para o corpo docente, os conteúdos específicos para cada disciplina, os conteúdos de interação. Porém só o conteúdo de Ciências foi desenvolvido. Analisando a participação, a motivação, a cooperação e assimilação, por parte dos alunos, foi muito proveitoso, pois trabalhou-se temas polêmicos, aqueles que geram discussões.

- Qual a metodologia utilizada no trabalho?

Trabalho de campo: Os alunos observaram o meio, faziam anotações, perguntas e em sala de aula o assunto era retomado como debate e discussões com os alunos;

Aula Expositiva: No início do curso o professor levava recortes de jornais, revistas sobre os problemas ambientais, para leitura e discussões em sala de aula. À medida que o curso foi se desenvolvendo os alunos se encarregavam de levá-los (sem cobrança), pois já sabiam identificar em jornais e revistas os problemas ambientais;

Entrevistas: Quem entrevistava os moradores eram os alunos, depois de preparados pelo professor;

Fotos: Os alunos também davam opinião sobre o que poderia ser fotografado;

Cartazes: sempre confeccionados pelos alunos;

- Quanto à interação do projeto com os demais sujeitos da escola:

Só houve interação com os professores que participaram do projeto.

- Quanto às Dificuldades:

A interação entre os membros do grupo foi prejudicada pela diversidade de horários;

b) Escola (EVI1X):

Tema trabalhado: Como está por dentro e por fora nossa escola?

- Como o tema trabalhado foi relacionado com as disciplinas?

Os professores de 1ª a 4ª série fizeram atividades em sala de aula que se relacionavam com as saídas dos alunos às redondezas da escola.

- Qual a metodologia utilizada no trabalho?

Foi feito um questionário, saímos para conhecer mais atentamente a situação dos arredores da escola. Fotos foram tiradas, cartazes foram feitos, trabalhos com desenhos e redação;

- Quanto às Dificuldades:

Primeiro o início tardio do projeto, o que acarretou o não envolvimento direto de outros professores que já estavam comprometidos em outros trabalhos. Segundo o número reduzido de horas de projeto. É impossível realizar-se um bom trabalho com um só professor envolvido e com apenas uma hora.

- Quanto à interação do projeto com os demais sujeitos da escola

A necessidade de adesão era um estímulo ao trabalho. Os colegas ajudavam no que era preciso e se envolviam.

Tudo que foi feito neste projeto foi realizado com a carga horária de uma hora na UE e com apoio da direção que reconhecendo a importância do esforço, reconhecia o tempo trabalhado. (E3 – cf. Doc. IIh).

É importante lembrar que a avaliação foi feita com ajuda da assessoria, e as questões foram elaboradas com o objetivo de identificar o trajeto do trabalho na escola. Analisar as colocações dos professores foi importante para mim mesmo, principalmente porque, a exemplo de análise de registros anteriores, continuava compreendendo não apenas a mim, mas também o outro.

Chama atenção a forma como os professores tentaram relacionar as experiências do projeto com as disciplinas do currículo, um dos objetivos que também havia destacado na proposta apresentada à COPE. É possível perceber nas dinâmicas os caminhos construídos de *forma singular*, conforme é possível de ser percebido quando falam sobre a forma como as atividades foram relacionadas aos conteúdos de cada disciplina do currículo: *Analisando a participação, a motivação, a cooperação e assimilação, por parte dos alunos, foi muito proveitoso, pois foi trabalhado temas polêmicos, daqueles que geram discussões (EVIII); Os professores de 1ª a 4ª série fizeram atividades em sala de aula que se relacionavam com às saídas dos alunos às redondezas da escola (EIX).*

Enquanto o sujeito da escola (EVIII) fala do seu lugar, ou seja, do como ele mesmo havia relacionado as atividades realizadas à sua disciplina, a outra (EIX) mostra que atingiu tal objetivo também envolvendo o seu outro. Um envolvimento que ela mesma confessa, aconteceu a partir de uma motivação que era oferecida pelo próprio trabalho: *A necessidade de adesão foi um estímulo ao trabalho. Os colegas ajudavam no que era preciso e se envolviam.* Estímulo este que parece ser motivado pela possibilidade de adesão do outro professor ao trabalho. Lima (2003) ao tentar compreender a raiz do *prazer* que os professores sentem pelo trabalho, amparada em Leontiev (1978 e 1983) mostra sua ligação com uma atividade concreta, a qual motiva o envolvimento dos sujeitos:

A motivação é um fator psicológico que predispõe os sujeitos a realizar algumas atividades em que podem encontrar prazer ou os predispõe a se empenhar nelas.

Do mesmo modo que a motivação está na origem do comportamento humano, o motivo está na base do prazer (LIMA, 2003, p.138).

Mesmo não tendo sido perguntado, nota-se que o prazer era um dos elementos importantes do trabalho e ele era proporcionado tanto pelo retorno percebido nos alunos como pelo envolvimento de outros professores no projeto, situação de uma das professoras. O prazer no trabalho, ou seja, a *geração dos sentidos* aconteceu em meio a conflitos de ordem diferente, e resolvidos também de forma diferente. Enquanto os sujeitos da escola (EVIII) contam com as horas de projeto para desenvolver o trabalho, e reclamam do pouco envolvimento de outros professores: *Só houve interação com os professores que participaram do projeto. A interação entre os membros do grupo foi prejudicada pela diversidade de horários.* Já a escola (EIX), mesmo não contando com horas de projetos, é o trabalho que gera a motivação, não apenas para quem dele fazia parte, mas também dos demais professores da escola: *Os colegas ajudavam no que era preciso e se envolviam.*

Difícil entender e explicar. Como analisar o impacto ou as interfaces das tensões percebidas naquele final de 1995, nas experiências dos sujeitos que deixaram sua memória registrada em tal avaliação? Tais tensões aparecem de forma muito sutil, de forma que não permite compreender os desfechos do trabalho. Acrescente-se que dos três sujeitos que realizaram este registro, apenas um voltaria para dar continuidade ao trabalho em 1996.

O encerramento do ano de 1995 aconteceu tendo que aprender a “driblar” os entraves da burocracia de uma Secretaria de Educação. O ano terminara deixando-nos apreensivos quanto à continuidade do projeto no 1996. Na verdade, havia dúvidas se haveria professores interessados no projeto no próximo ano. Esta possibilidade levou à iniciativa de apresentar à COPE uma outra

proposta para encaminhamento do projeto para o ano de 1996. Havia outras razões, obviamente⁶⁷.

A leitura da proposta apresentada também em 1996 permite perceber que tentava muito mais lidar com as tensões da experiência do *instituído* diante do *instituinte*.

Conforme vários documentos, entre eles a lista presença dos encontros realizados em 1996 (Doc. IIh), naquele ano o que nos surpreendeu desde o início foi que novamente 45 professores se apresentaram, afirmando que desejavam elaborar projetos de educação ambiental em suas escolas. No entanto, do grupo do ano anterior apenas 12 sujeitos retornaram (verificar Anexo nº 03). Apesar de perceber os sujeitos entrando por uma “porta” e saindo por outra, recorro que no momento da ação, o retorno de um grupo de sujeitos do ano anterior, bem como a chegada de outros permitia continuar alimentando sonhos.

Deste ano de 1996, possuo muitos dados, coletados não apenas a partir dos encontros realizados semanalmente com os professores, mas também de visitas às suas escolas. Muitos destes dados foram coletados com o objetivo de permitir a redação de uma outra pesquisa, e tive que olhar com cuidado o porquê, e o que não havia sido considerado um dado, isto é, que foi se apresentando como importante para caminhar no sentido de compreender não apenas a mim próprio, mas também os demais sujeitos.

Recordo que no primeiro encontro daquele ano nos dedicamos a receber os professores, e a proposta era que nos encontros seguintes pudéssemos nos dedicar a discutir as experiências do ano anterior. A partir do segundo encontro, para abrir tais discussões, agrupamos as experiências

⁶⁷ Refiro-me à experiência na universidade, a qual naquele momento se apresentava como um beco sem saída, porque não sabia como lidar com tais conflitos num trabalho acadêmico, de forma que pudesse continuar sendo aceito na academia.

por afinidade de temas e metodologia de encaminhamento de duas escolas, as quais foram colocadas em transparências para abrir discussões com o grupo.

Possuo também as anotações feitas por mim sobre as principais questões que surgiram nos dois ou três primeiros encontros daquele ano (Doc. Iii). E foi para este último documento que voltei os olhos, e a partir dele outras lembranças foram se (re)constituindo. Tínhamos dificuldades para encaminhar o que havíamos proposto. Quem queria tomar a palavra eram os sujeitos, o que forçou a nos rendermos às questões que foram sendo suscitadas pelo grupo. Outras questões podem ainda ser realçadas, a partir do registrado das falas dos sujeitos que chegaram para fazer parte do projeto naquele ano de 1996 e os que voltavam do ano de 1995. Distribuímos as falas dos professores, face à distinção nos anos de início de suas participações, em grupo I e II.

(36) Grupo I: Professores Que Chegavam:

Sujeito(a) Os motivos que levaram a procurar o grupo, é que trabalho com a educação infantil e acho importante a observação e a descoberta do meio físico. Busco apoio para desenvolver melhor esse trabalho...

Sujeito(b) Meu interesse em conhecer o grupo é por ter me identificado com o trabalho realizado por uma colega da escola no ano anterior. Mas percebi pressão do diretor e supervisor para que não optasse por este projeto Parece que há uma interpretação negativa do trabalho desenvolvido pelo grupo no ano anterior...

Sujeito(c) Eu também tenho interesse nisto, eu trabalho com o ensino noturno (supletivo), quero buscar novas formas para um trabalho com meus alunos. Não consigo mais lidar com conteúdos relacionados a temas distantes, gostaria de trabalhar com temas relacionados ao trabalho deles. Gostaria de saber: como poderia trabalhar o meio ambiente com o aluno do ensino noturno.

(37) Grupo II

Professores que já haviam participado do projeto no ano anterior:

Sujeito(d) Neste trabalho eu comecei a ter um relacionamento diferente com os alunos, acho que passei a valorizar mais o seu lado afetivo, fazendo que eles participassem de forma diferente. Mas eu percebo também que esta escola tem que mudar muito a forma como ela está organizada. Não existe hoje nela a preocupação por realizar estudos que partam da realidade dos alunos...

Sujeito(e) Eu continuo no projeto por que, nós realizamos uma pesquisa para elaboração do projeto pedagógico da escola com os alunos, e eles solicitaram que continuássemos o trabalho do projeto. Mas eu tenho dúvidas se vou continuar ou

não, porque não sei se tenho estrutura para assumir as exigências que o trabalho requer. Com tantos problemas que vivenciamos na escola, eu não sei se estou disposta a enfrentar tantos outros fora dela. Na realização do trabalho extraclasse, enfrentamos os perigos existentes fora da escola...

Sujeito(f) *Eu acho também o seguinte, só vai ser possível realizar um trabalho destes na escola, quando envolvermos também outros seguimentos da unidade, diretores, orientadores, supervisores...*

Prof(g) *Tivemos problemas para encontrar uma linha de trabalho uniforme entre os professores do grupo. A proposta foi muito ampla, e não havia possibilidade para se trabalhar em grupo na escola, devido à diversidade de horários e as ações ficavam pulverizadas (cf. Doc. IIi p. 3/4).*

As anotações foram feitas no momento da fala dos sujeitos, portanto, sem uma ordem lógica, e sem que todas as discussões fossem registradas em sua íntegra. Nas anotações transcritas aparecem claramente as necessidades de negociar, os obstáculos que um projeto de trabalho que fugia da rotina e das práticas cotidianas vinha enfrentando. E isto percebido até mesmo nas manifestações dos sujeitos que recém entravam no projeto: *percebi pressão do diretor e supervisor para não optasse por este projeto.*

Aquele era um momento de busca por caminhos por onde poderíamos trilhar. Vivia em meio a muitos conflitos, porém, não havia ainda deixado de acreditar que a superação dos mesmos estava na dependência de ajuda externa. A compreensão que tenho hoje é que não se tratava apenas de ajuda externa. Diria que contribuições externas poderiam até oferecer ajuda, porém era imprescindível vivenciar a condição do outro como outro, respeitando os percursos de cada sujeito, bem como o contexto das relações do cotidiano. Tardif (2002), além de mostrar a impossibilidade de pesquisas externas tangenciarem os problemas reais que um professor enfrenta em seu cotidiano, mostra também que os professores negociam e constroem suas identidades ao longo de percursos próprios, numa caminhada que é temporal, demanda tempo e negociações com os outros professores.

Ora essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Neste sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (TARDIF, 2002, p.70).

Olhar as manifestações anteriores já começa por este “lugar”. Perceber as outras tensões que permeavam as relações dos professores na escola, a quantidade de idéias que aparecem entremeadas por expectativas, os conflitos vividos, ou percebidos como reflexos das iniciativas da experiência do ano anterior, faz aparecer o que se diz de positivo ou negativo sobre o projeto: *Me identifiquei com o trabalho realizado por uma colega (...); Parece que há uma interpretação negativa do trabalho desenvolvido pelo grupo no ano anterior (b).*

A manifestação do sujeito (e), ao mesmo tempo que declara sua opção por continuar no projeto, mostra seu compromisso político com os alunos, e este sentido parece ter sido suscitado a partir dos alunos, *do seu outro*. O interessante, neste caso, é perceber que o compromisso político se constitui em meio a conflitos entre a percepção de sentidos, ao mesmo tempo dos limites, para assumir o compromisso que gostaria: *continuo no projeto por que, nós realizamos uma pesquisa para elaboração do projeto pedagógico da escola com os alunos, e eles solicitaram que continuássemos o trabalho do projeto (...). Com tantos problemas que vivenciamos na escola, eu não sei se estou disposta a enfrentar tantos outros fora dela.*

Na pesquisa que realiza com o grupo de professores de química, na qual tenta analisar os sentidos elaborados no decorrer de uma experiência de formação continuada, Lima (2003) aponta também o *sofrimento e prazer* como questões que perpassam a constituição do professor na profissão docente. Com base no estudo de Dejourn (1992), mostra como que estas duas categorias são faces

do fazer docente, trabalho perpassado pelas incertezas que caracterizam a possibilidade de seu domínio real:

Quanto mais se descrevem as rotinas de trabalho e se idealizam situações para enfrentar o real, maior é o sofrimento para o professor, uma vez que ele passa a experimentar, cotidianamente, sua impotência de ver realizada a aprendizagem que se antecipou como meta. A distância entre organização prescrita do trabalho e a organização real do trabalho é fonte de sofrimento que não se degenera, necessariamente, em uma patologia mental. Via de regra o sofrimento no trabalho transforma-se em apelo à busca de saídas em situações e tempo reais, e mobiliza a inventividade humana. (DEJOURS, 1992, p.133).

No projeto em desenvolvimento, o sujeito (e), que retorna para continuar a experiência naquele início de 1996, mostra estas duas faces do sofrimento e prazer: *Eu continuo no projeto por que, nós realizamos uma pesquisa para elaboração do projeto pedagógico da escola com os alunos, e eles solicitaram que continuássemos o trabalho do projeto. Mas eu tenho dúvidas se vou continuar ou não, porque não sei se tenho estrutura para assumir (e).* A tensão vivida pelo sujeito é de ter que “negociar” consigo mesmo a continuidade ou não no trabalho e pedir ajuda a quem está coordenando ou assessorando.

Tardif (2002), ao refletir sobre a tipologia das ações e saberes na prática educativa, mostra como elas independem uma das outras, ao mesmo tempo que fogem às prescrições técnicas que tentam explicá-las, porque elas colocam em evidência a existência de outros tipos de interação constitutivos das situações sociais cotidianas:

Esses trabalhos colocam especialmente em evidência a existência de outros tipos de interação constitutivas das situações sociais cotidianas. (...) permitem identificar as formas de atividade estratégica, nas quais os atores agem em função de informações limitadas, em ambientes instáveis, ao mesmo tempo em que procuram realizar seu próprio projeto e estabelecer relações coletivas. (TARDIF, 2002, p.173).

Também os sujeitos (d), (g) e (h) deixam transparecer a complexidade do cotidiano escolar que afetava com maior intensidade a constituição das ações:

Mas eu percebo também que esta escola tem que mudar muito a forma como ela está organizada. Não existe hoje nela a preocupação por realizar estudos que partam da realidade dos alunos (d); só vai ser possível realizar um trabalho destes na escola, quando envolvermos também outros seguimentos da unidade (...) (f); Tivemos problemas para encontrar uma linha de trabalho uniforme entre os professores do grupo (..), não havia possibilidade para se trabalhar em grupo na escola, devido à diversidade de horários (h).

Em todas as manifestações, os sujeitos mencionaram a organização do cotidiano escolar como principal tensão enfrentada. Tardif (2002) nos mostra que os objetivos práticos, normas, afetos e tradições não obedecem a uma mesma lógica de coerência podendo assim mostrar-se na forma de valores contraditórios ou incompatíveis:

Por exemplo, um professor pode ser forçado a exigir respeito das tradições de um estabelecimento com as quais está em desacordo; pode viver conflitos de valores entre os objetivos escolares (avaliar os alunos) e os seus próprios valores (lutar contra a competição, estimular a partilha e a cooperação); pode também se ver concretamente diante de escolhas difíceis e sem solução lógica como por exemplo entre fazer a turma avançar rapidamente ou cuidar dos alunos com dificuldades, retirar os alunos perturbadores ou procurar integrá-los, etc. Tais escolhas são ainda mais difíceis por não se manifestarem no contexto de uma reflexão abstrata, realizada por um pensador que dispõe de muito tempo, mas surgirem durante a própria ação, no contato com as pessoas, em meio a limites de recurso e tempo. Neste sentido, os dilemas inerentes ao ensino se situam no próprio cerne das interações cotidianas da sala de aula. (TARDIF, 2002, p.176).

No início de 1996, as tensões destacadas deixavam muitas incógnitas no ar. Percebia que algo tinha que ser feito para que os professores pudessem encaminhar os trabalhos na escola de forma mais estável. No entanto, o que fazer? Esta era a pergunta que fazia a mim e a todos.

Na condição de Coordenador, por mais que tentasse, não conseguia lidar com as tensões do espaço instituído como as que os professores viviam na escola. Um fato daquele início de ano,

porém, obrigou-me a uma atitude: trata-se do grupo de professoras que se propunha realizar o projeto horta na escola.

Era final de março, quando então praticamente todos do grupo haviam apresentado ou reapresentado suas propostas de trabalho para o ano de 1996. O grupo de professoras que havia apresentado a proposta de trabalhar com a horta escolar no ano anterior, e que havia desistido em razão de não se submeterem a refazerem sua proposta, reapresentaram novamente suas intenções de trabalho com poucas mudanças. A exemplo do ano anterior, o mesmo foi novamente devolvido pelas Supervisoras e Coordenadoras que avaliavam e que aprovavam os projetos na COPE, com a sugestão que a mesma fosse reestruturada para poder ser aprovada. As Coordenadoras Pedagógicas se remeteram às professoras da seguinte forma:

(38)

Solicitamos que os professores interessados pelo projeto sejam chamados e orientados a refazer (grifo de quem escreveu) a proposta, de forma que se torne mais adequada aos objetivos a que se propõe o projeto de Educação ambiental – 25/03/1996; Assinado: Coordenadora Pedagógica – Núcleo de Projetos Especiais – COPE (Doc. IIj).

Na condição de professor que havia se proposto a interagir com estes sujeitos, sabia que se não fosse feito algo rápido, as professoras desistiriam novamente, o que implicava na impossibilidade de levar avante a idéia do projeto na escola. Lembro de não ter tido dúvidas: *optei por ir até a escola e tentar negociar* com as professoras a reestruturação da proposta. Tal aproximação foi *prazerosa e*, ao mesmo tempo *tensa*. Prazerosa, porque foi reencontro com o “lugar” perdido, mas também tensa, porque não sabia direito o que iria encontrar. Desde então, definitivamente para mim, havia dois mundos: *o real e o virtual*. O real era o das relações vividas com os sujeitos, o virtual era o da relação com as instituições oficiais com as quais havia assumido compromissos:

com a Secretaria de coordenar o projeto de educação ambiental e com a pós-graduação em educação a de fazer de experiências de intervenção objeto de análise. Se a trajetória até então foi contraditória, é possível até pensar que a partir de então mais incerta seria ainda.

(Re)visitando os documentos gerados no processo da ação/intervenção é possível continuar detectando várias questões para pensar as possibilidades de introdução de trabalhos na escola e como elas estão na dependência também de se considerar os trajetos dos sujeitos que atuam nela.

2.5. Do ouvir outras vozes a tateios de outros espaços

Minhas relações emotivo-volitivas com o corpo exterior do outro são imediatas, e é apenas numa relação com o outro que vivo de maneira imediata a beleza do corpo humano, ou seja, esse corpo começa a viver para mim em um nível de valores totalmente diferentes, inacessíveis à percepção interna e à visão fragmentária que tenho de mim mesmo. Apenas o outro é encarnado para mim em termos de valores e de estética. A esse respeito, o corpo não é algo que baste a si mesmo, tem necessidade do outro, de outro que o reconheça e lhe proporcione sua forma.
(BAKHTIN, 1992, p.69).

Para a ontologia hermenêutica a linguagem é um modo de aparição do ser e, portanto, o lugar da verdade.
(LARROSA, 2000, p.156).

Para Bakhtin (1992/2002) nossa constituição só é possível a partir do outro que nos reconstitui em termos éticos e estéticos. É nas relações que conhecemos a nós mesmos. Busco aqui analisar

os registros que preservam a memória das palavras para compreender não apenas palavras ditas, mas também os sujeitos que as diziam.

Ao revirar os dados resgatados e organizados, encontrei os cadernos nos quais fiz anotações do trajeto vivido com os sujeitos em suas escolas (Doc. IIk). Além dos cadernos de registros, encontrei também um documento impresso, e lembrei que havia digitado as anotações dos encontros e imprimido para leitura de todos (Doc. III). Além desse, também tenho um arquivo, no qual havia começado a colocar as discussões realizadas com os professores em suas escolas e do grupo de trabalho em forma de diálogo (Doc. IIIm). Dessa forma, os registros utilizados como dados de pesquisa são anotações feitas no caderno de registros no momento da ação, sendo digitados logo após os encontros com os professores.

O documento (IIIIm) traz os nomes reais tanto dos sujeitos como das escolas visitadas⁶⁸. As visitas tiveram início com o grupo de professoras do Projeto Horta, a primeira no dia 27/03/1996. O grupo era formado por quatro professoras, e este foi o grupo que recebeu o número maior de visitas no primeiro semestre de 1996: cinco visitas. Além desta escola, outras sete foram visitadas de final de março a meados de junho, totalizando um número de vinte e três visitas.

Segundo o registro no dia 27/03/1996, cheguei à escola Vinícius de Moraes (**E10**) por volta das 11:00 h, e encontrei a professora Luciana (Lú) na sala dos professores, com o projeto nas mãos me aguardando. Havia agendado o encontro com a professora. Fui apresentado à Diretora e Orientadora da Escola. Após os cumprimentos, nos reunimos na biblioteca da escola: as outras três professoras do projeto, as especialistas referidas, e o professor visitante, travando em seguida

⁶⁸ A partir deste momento atribuirei siglas ou nomes fictícios também às escolas.

o seguinte diálogo:

(39)

Orientadora: (Op): Por que o projeto das meninas não foi aprovado?

JA. Então! Vocês conhecem quais os critérios e o trâmite para aprovação dos subprojetos na COPE?

Op: Mais ou menos. Mas será que vocês sabem quais os problemas que temos aqui na escola?

JA. Pois é, também não concordo com a forma que vem sendo utilizado para avaliar e aprovar os subprojetos, mas nós não temos conseguido fazer que seja diferente. Minha sugestão é neste momento atender as solicitações, realizar o trabalho e posteriormente tentar ver como poderíamos colocar em discussão, essas questões. Se vocês quiserem posso ver se consigo ajudá-las a reestruturar o subprojeto.

Op. É bom mesmo porque as meninas querem trabalhar... Precisamos aproveitar o interesse delas. No ano que fizeram a horta na escola foi muito bom porque produziu muito alimento que enriqueceu a merenda. E depois, é importante perceber que eles mesmos podem produzir. É preciso fazer algo que dê resultados;

JA. O que é que esta sendo solicitado para ser reestruturado no Subprojeto?

(Lú) Estão dizendo que os objetivos não estão claros.

JA. E o que vocês haviam colocado como objetivos?

(Lú) Criação e manutenção da horta escolar; Criação e manutenção da cerca viva ao redor da escola; Oferecer condições de desenvolvimento da autonomia;

JA. A partir desses objetivos o que vocês esperam alcançar com a realização da horta? (silêncio...) Ou melhor: o que vocês pretendem trabalhar para alcançar esses objetivos?

Op. Acho que é importante que as professoras trabalhem com questões próximas dos alunos, por que assim se poderia observar mais resultado. Os alunos precisam perceber que têm capacidade de criar;

JA. Tudo bem, mas, o que seria possível de se estudar a partir da horta, de forma que os alunos percebessem que também têm capacidade para criar?

(Lú) Bom os alunos estariam mexendo na terra, tendo um maior contacto com a natureza, e isso é importante;

JA. Mas, como mexendo na terra, seria possível trabalhar, como disseram, as questões próximas, a realidade dos alunos? (silêncio...)

Diretora (Dire.) Não adianta falar que não é para enriquecer a merenda por que também é. Teve um ano que colocamos couve produzida na horta na merenda, e os alunos comiam aquilo com um gosto, porque era eles que tinham plantado, cuidado;

JA. Mas, por que isso é importante? As crianças têm condição de consumirem esse alimento em sua casa?

(Ara.) Não. Esses alunos são muito carentes, eles não consomem estas coisas, por que não podem comprar...;

JA. Então a partir disso, que objetivos teria a realização de uma horta escolar? o que seria possível de ser trabalhado com a realização de uma horta na escola diante deste contexto?

(Mari) Não daria por exemplo para estudar as vitaminas? Na terceira série a gente estuda a importância das vitaminas;

JA. Então, que legal! mas como poderíamos estudar as vitaminas a partir da realização da horta? (silêncio...) Acho que vocês poderiam tentar transformar a horta num objeto de estudo, tentando fazer ligações com o conteúdo que já se estudam. O importante então é vocês delimitarem as questões que pretendem estudar através da horta para que o projeto possa ser aprovado.

(Lú) Eu acho que a parte prática é fazer a horta, a parte teórica então nós teremos que pensar;

(Ara) Eu queria estudar a Reforma Agrária;

(Mári) É a gente poderia estudar várias coisas na horta, mas o duro é escrever, falar é fácil;

JA. De onde nós estamos partindo? por que seria importante fazer e trabalhar a horta na escola? qual relação dela com a realidade dos seus alunos? Como ligar a horta com o fato de que os alunos não podem consumir verduras em casa? Eles já possuem horta em suas casas? por que sim? ou por que não? Como poderiam fazer a ligação da horta com o conteúdo que se trabalha na sala de aula?

(Mári) Alguns até tem horta em casa, mas é preciso muito esterco se não, não produz;

JA. Então, você quer trabalhar isso?

(Lú) É, eu acho que é possível de se trabalhar também a pobreza que é esse solo daqui;

JA. Então, vamos ver: como nós podemos estudar estas questões? Temos que pensar no que vamos trabalhar, para reescrever os objetivos do subprojeto. Nessa conversa nós já levantamos uma série de temas que poderiam ser trabalhados na horta, agora vocês precisam tentar organizar isso. Fazer com que os alunos percebam que são capazes de criar; ter contato com a terra; relacionar a horta com a realidade; produzir na horta alimentos que os alunos não conseguem comprar; estudar as vitaminas; reforma agrária, a pobreza do solo, são temas que vocês mesmo estão dizendo que poderiam ser trabalhados. Em minha opinião vocês têm que ver quais desses temas vocês realmente irão trabalhar, porque não dá para trabalhar todos, e, posteriormente pensar: como vou desenvolver isso? O que será que os alunos acham de fazer uma horta na escola? Eu ainda sugeriria que vocês consultassem novamente os textos que trabalhamos no início do ano de 1995 e o último sobre os pressupostos da educação problematizadora via temas geradores, a partir de Paulo Freire. (Doc. IIIm).

Reler tal registro, ainda hoje se constitui numa experiência prazerosa. Com este grupo de professoras realizaria uma das experiências mais significativas vividas naquele trajeto. Foi a partir desse grupo que comecei a sentir que o espaço da escola se constituía num espaço importante a partir do qual seria possível lidar com as tensões enfrentadas desde o ano anterior.

Neste aspecto, é importante uma palavra que aparece quase que “solta”, já quase no final do diálogo, porque ela ajuda a indiciar os “lugares” dos sujeitos naquele percurso. Esta palavra é *Subprojeto*. A proposta de trabalho das professoras na escola era considerada, pela instituição e também por mim como *subprojeto*. Um detalhe de que só posteriormente fomos compreendendo os sentidos para a constituição dos sujeitos daquela experiência. Desde o primeiro momento, a Orientadora Pedagógica (OP) questiona o professor Coordenador (J.A) sobre as razões da não aprovação do projeto das professoras. É possível detectar os “lugares” de onde os sujeitos falavam: (OP) *Por que o projeto das meninas não foi aprovado?* (J.A) *Então. Vocês conhecem quais os critérios e os trâmites para aprovação dos subprojetos na COPE?* (OP) *Mais ou menos. Mas será que vocês sabem quais os problemas que temos aqui na escola?* Enquanto aqueles da escola perguntam o porquê, o visitante tateava por não prever a reação dos sujeitos da escola.

É possível analisar a tensão a partir das condições vividas no primeiro encontro que acontecia justamente em função da necessidade de rever a proposta de trabalho das professoras, ou seja, a partir de uma avaliação negativa. É possível supor então a existência de desconfiança de ambas as partes: o sujeito que iria sugerir mudanças tateava por não prever a reação dos sujeitos da escola. Estes por sua vez enxergavam um avaliador que recusara a proposta. Lugares distintos: um suposto saber avaliado; um suposto não saber já avaliado negativamente.

Alves (2001) nos lembra a necessidade de tentar buscar outras formas de observar e analisar o cotidiano escolar, de forma que o mesmo não seja negado enquanto espaço de saber, criação e de prazer, mostrando também que a maioria das pesquisas não vem conseguindo dar conta de tal problema.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2001, p.16).

A Orientadora Pedagógica, ao deixar transparecer a urgência da aprovação do projeto das professoras, dava uma dica da importância que tinha para o Projeto Pedagógico da escola lidar com tais tensões do seu lugar, tendo em vista o lugar das professoras: (OP) *É bom mesmo por que as meninas querem trabalhar, precisamos aproveitar o interesse delas.*

Na condição de sujeito que buscava chegar até seu outro, fui caminhando para não fechar possibilidades, e ao mesmo tempo, negociar com a burocracia:

Minha sugestão é neste momento atender as solicitações, realizar o trabalho e posteriormente tentar ver como poderíamos colocar em discussão, essas questões. Se vocês quiserem posso ver se consigo ajudá-las a reestruturar o subprojeto (...). O que é que esta sendo solicitado para ser reestruturado no Subprojeto? (JA) A partir desses objetivos o que vocês esperam alcançar com a realização da horta? (silêncio) Ou melhor: o que vocês pretendem trabalhar para alcançar esses objetivos? (Lú) Bom os alunos estariam mexendo na terra, tendo um maior contacto com a natureza, e isso é importante.. (JA) Mas, como mexendo na terra, seria possível trabalhar, como disseram, as questões próximas, a realidade dos alunos? (silêncio). Ou melhor: o que vocês pretendem trabalhar para alcançar esses objetivos?

Afirmaria, sem muitas dúvidas, que muitas vozes falavam naquele primeiro contato. Iniciava um movimento em que foi sendo possível a comunicação e a negociação: manter a proposta, mas orientá-la no sentido do desenvolvimento de temas próprios aos conteúdos escolares. Noto que minhas perguntas pretendiam fazer chegar aos temas escolares, o que mostra claramente que o programa que coordenava tinha um ponto de partida fixo: os conhecimentos a transmitir, sendo

os subprojetos formas de fazer aparecerem estes conhecimentos. Embora com muitas dúvidas, vislumbrava uma aposta nos conhecimentos que a prática de fazer uma horta poderia produzir.

É possível perceber, por exemplo, que neste encontro a diretora da escola aparece apenas uma vez, e tentando oferecer a justificativa para a realização da horta na escola: *Não adianta falar que não é para enriquecer a merenda por que também é. Teve um ano que colocamos couve produzida na horta na merenda, e os alunos comiam aquilo com um gosto, por que eram eles que tinham plantado, cuidado.* A COPE havia colocado como condição à realização da horta como projeto, a justificativa de sua relevância para a aprendizagem de conhecimentos escolares. A direção, no entanto, diante das dificuldades para melhorar a qualidade da merenda que era oferecida aos alunos, não abria mão que um objetivo era também enriquecer a merenda escolar. O que era necessário não parecia aceitável como justificativa: era preciso proferir a necessidade do discurso crítico dos conteúdos de ensino que pudessem emergir da elaboração da horta na escola.

Conforme registrado no documento (Doc. III), a partir do primeiro encontro, as próprias professoras nos convidaram para que voltássemos à escola, pois tinham que encaminhar o projeto à COPE para aprovação.

A exemplo do encontro anterior, na data marcada de retorno à escola (10/04/1996), lá estavam as professoras, a Orientadora Pedagógica e a Diretora me aguardando. Deste encontro lembro não apenas do barulho dos alunos que corriam por entre os corredores estreitos da escola, mas também do cheiro da merenda que as cozinheiras preparavam na cozinha da escola que ficava bem próxima de onde nos reunimos novamente. Iniciamos então o encontro falando sobre a reestruturação da proposta de trabalho:

(40)

(J.A.) E então, como ficamos? Terminaram de rever os objetivos e os temas a serem trabalhados no subprojeto?

(Lú) Bom, nós conversamos e achamos que os objetivos de se fazer a horta poderia ser o seguinte:

- Promover a socialização e a troca de experiência entre as crianças, que gere um respeito mútuo;
- Enriquecer a alimentação escolar;
- Conscientizar os alunos quanto à preservação da natureza, despertando o senso crítico;
- Construir novos conhecimentos através da horta;

(J.A.) E quais as questões que vocês esperam trabalhar para atingir estes objetivos? (silêncio)

(Ara) Bom, eu acho que o único jeito do Brasil ir para frente é desenvolvendo a Reforma Agrária. Agente está vendo aí esse presidente que fala, fala, que está fazendo reforma agrária mas não está acontecendo nada;

(J.A.) A senhora pretende então trabalhar esse tema?

(Ara) Eu acho que não vou começar por ele, por que nós estamos estudando as vitaminas então eu vou trabalhar isso primeiro, mas depois pretendo trabalhar sim;

(J.A.) Temos que ir pensando como vamos desenvolvê-lo então;

(OP) Eu acho reforma Agrária um tema muito amplo. Estão falando só nisso agora, estamos vendo o pessoal aí só invadindo área, não sei se isso é certo ou não, mas acho que o projeto deve ser bem simples mesmo. Deixar o aluno tocar na terra, sentir que é capaz de produzir, assim ele não vai ver a Reforma Agrária de forma romântica, vai perceber que ter terra também dá trabalho. Depois disso não poderiam estar incentivando os alunos a fazerem a horta em suas casas? Só de você estar querendo fazer com que o aluno descubra o quanto a natureza está sendo devastada, acho que já é uma introdução para eles compreenderem a Reforma Agrária. Então eu acho que as coisas não podem ser muito amplas. Querer discutir o quanto de terra temos no Brasil, eu acho que isso já é a parte política da coisa”;

(J.A.) Bom elas precisam decidir as questões que pretendem trabalhar a partir da horta, para depois podermos pensar o como.

(Ara) Os alunos poderiam relacionar o tanto de miséria que temos em nosso país com a falta de incentivo à agricultura;

(J.A.) É muito interessante, mas precisamos pensar o como vamos chegar a isso.

(OP) Eu também concordo, mas eu acho também que o pobre mesmo poderia melhorar as suas condições de vida, por conta própria, não precisava ficar esperando outras pessoas. Isso é amplo demais, a gente não poderia pensar o trabalho só aqui?

(J.A.) Nós temos sim que pensar o que vamos fazer aqui na escola, como vamos iniciar, mas acho importante levar em conta o que a professora esta propondo trabalhar.

(OP.) Eu acho que elas poderiam colocar no subprojeto que o nosso objetivo é fazer uma conscientização dessa meninada, mostrando porquê fazer uma horta. Acho importante também colocar que os alunos vão ter um contato maior com a natureza. O outro objetivo, como a Diretora já colocou é também enriquecer a merenda escolar;

(J.A.) Mas, o que as professoras acham disso?

(Má) Nós temos que ter o pé no chão sim, mas se nós conseguirmos trabalhar essas coisas eu acho que é importante, antes agente não se preocupava com isso (cf. Doc. IIm).

É possível perceber que tentávamos equilibrar-nos entre o poder oficial representado pela COPE, e as necessidades vividas no cotidiano escolar. Ou seja, nos objetivos destacados estão contempladas tanto as recomendações sugeridas pela COPE, como também as da Direção da escola (servir para enriquecer a merenda escolar). É a partir do jogo que as professoras buscavam não apenas reverter uma situação desfavorável, mas também se constituir a partir dela. Uma questão que Certeau (1994), categoriza como “*as artes de fazer*”, ou “*uso com consumo*”:

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos. (CERTEAU, 1994, p.94).

As professoras haviam destacado os objetivos, porém o que seria trabalhado de fato para atingir tais objetivos parece que se constituía ainda numa dúvida: *(JA) E quais as questões que vocês esperam trabalhar para atingir estes objetivos? (silêncio)*. Neste momento é possível perceber que *tensões* entravam em cena novamente. A professora responde as indagações do professor que com ela se propunha a interagir, tendo em vista a transformação do trabalho na horta em conteúdos escolares. Queriam trabalhar a questão da Reforma Agrária, uma questão na mídia desde aquele momento⁶⁹. Professora e formador estabelecem então um diálogo: *(JA) A senhora pretende então*

⁶⁹ Aquele encontro com as professoras na escola, aconteceu poucos após o incidente entre a polícia e os Trabalhadores Sem Terra em Eldorado dos Carajás no dia 17/04/1996.

trabalhar esse tema? (Ara) Eu acho que não vou começar por ele, por que nós estamos estudando as vitaminas então eu vou trabalhar isso primeiro, mas depois pretendo trabalhar sim; (J.A) Temos que ir pensando como vamos desenvolvê-lo então. É neste momento que a professora parece se ver obrigada a entrar em cena, mas de forma invisível como diria Certeau (1994), para levar em frente seu propósito, à medida que concorda com o formador em contraposição as posições da OP, que defendia uma outra visão dos objetivos e do trabalho que deveria ser realizado.

Em meio às tensões geradas pelas formas diferentes de compreender os objetivos do trabalho, foi a professora que ofereceu o acabamento final às tensões entre ela e o professor formador: *(J.A) Mas, o que as professoras acham disso? (Má) Nós temos que ter o pé no chão sim, mas se nós conseguirmos trabalhar essas coisas eu acho que é importante, antes agente não se preocupava com isso.*

Foi em Bakhtin (1992) que continuei a encontrar amparo para compreender aquele trajeto em que começava sintonizar-me com os demais sujeitos da escola:

Um fragmento de meu corpo, que é dado de fora, deve ser vivido por mim de dentro, sendo somente com essa condição que ele pode fazer parte de mim; e se a tradução na linguagem das sensações internas não ocorrer, não estou longe de rejeitar o dado fragmento como não pertencente ao meu corpo, e sua relação íntima comigo é rompida. Esta vivência puramente interna do corpo e de seus membros é particularmente importante na realização de um ato que sempre estabelece um vínculo entre mim e o objeto exterior, amplia o alcance da minha ação física. (BAKHTIN, 1992, p.61).

Desde o momento da ação, até hoje busco explicações para as tensões em movimento naquele processo de interação. Se por um lado é possível perceber as professoras buscando dar conta de exigências impostas, por outro é possível perceber um outro professor, na condição de orientador, não se dando conta dos caminhos trilhados pelo grupo.

Além dos registros de diálogo com os professores em suas escolas, possuía também muitos outros do *Grupo de Trabalho* (G.T.) que realizávamos semanalmente com os sujeitos de todas as escolas. As visitas aos locais de trabalho me fizeram perceber a necessidade de cautela e também um campo de possibilidades. Possibilidades que pareciam cindir o mundo em dois: o institucionalizado (universidade e Secretaria) e o das relações da prática concreta na escola. Como pensar a relação teoria e prática num contexto complexo como aquele? - esta era a pergunta que fazia a mim e a todos naquele momento. Continuei tentando refletir sobre ela a partir dos dados que possuo sobre os encontros com os professores fora das suas escolas.

Os encontros aconteceram em local fixo, tendo iniciado em 01/03/1996, no período da manhã das 8:30 h às 11:00 h, e no período da tarde das 14:00 h às 16:30 h. O professor optava pelo horário de participação. Além do estudo em grupo⁷⁰ e discussões, nesses encontros, uma prática que se constituiu foi a socialização das experiências do que acontecia na escola.

Antes que socializassem suas experiências, solicitei que os professores deixassem registradas quais eram suas concepções de educação ambiental, e como as relacionavam com o trabalho na escola. A idéia era utilizar tais dados na pesquisa que, naquele momento, pretendia fazer na universidade. Utilizarei nesta pesquisa atual, o que para aquela não era considerado como um dado: *as visitas à escola e as socializações de experiências*. Sobretudo a partir de meados daquele ano de 1996, todo início de mês era elaborada uma agenda com os grupos de professores, por escola, que iriam se apresentar.

⁷⁰ No ano de 1996, foi estudado no grupo pelo menos dois textos. O primeiro deles SCHNEIDER, Msc. Vânia Elisabete. Ciências e Tecnologia na Evolução Histórico-Biológica das Relações Homem-Natureza: A Problemática dos Resíduos Sólidos. (Texto apresentado no IV Encontro de Ciências, Matemática e Educação Ambiental – Cuiabá M. T. 1995); ALVES, Rubem. Filosofia da Ciência – Introdução ao Jogo e Suas Regras. SP: Editora Brasiliense, 5. ed., 1984. p.10-34.

Para a realização da pesquisa, havia apontado como sujeitos os doze professores que haviam feito parte do projeto no ano de 1995, e se apresentaram em 1996 para dar continuidade a ele. É por isso que encontrei registros gravados apenas dos encontros que estes sujeitos se apresentaram.

Dos encontros fora da escola encontrei uma gravação com a fala da professora Luciana, encontro que aconteceu no dia 31/05/96, mais ou menos dois meses após os encontros que haviam acontecido nas visitas à escola. Na data que a professora se apresentou as exposições dos professores estavam se iniciando, sendo ela a segunda a se apresentar. Convidada a falar, a professora se reportou ao grupo com as seguintes palavras:

(41)

JA. Então Lú vocês devem ter muito que falar sobre o trabalho de vocês, o que está acontecendo na escola, não é mesmo? Conte então um pouco sobre ele para a gente.

Prof. Luciana: Então, nós estamos fazendo o projeto horta. Este projeto já existiu na escola, em 1993/1994, só que ele havia sido só uma horta, não teve qualquer embasamento teórico, né. A gente não sabia explicar: Por que de uma horta na escola? Em que ela poderia estar ajudando no estudo? Etc; então eu entrei no projeto, não só com a finalidade de ajudar a montar a horta, mas também para estudar várias outras coisas: o que é possível fazer com uma horta na escola né?

Lá, nós começamos convidando os alunos para virem participar do projeto, e falamos que iríamos fazer uma horta na escola. Não apareceu apenas alunos de 4ª série que eram os meus. Apareceram também, alunos de 1ª de 2ª e 3ª série. A primeira coisa que fizemos com eles foi uma pesquisa sobre: o que era uma horta? Em que ela poderia nos ajudar? Quem já havia feito uma em casa antes? Quem já havia tido contato com alguma plantação, né? Nós descobrimos que muitos deles já haviam tido contato, porque seus pais, ou tios, já haviam morado em fazendas, ou chácaras, que plantavam algumas coisas. Como eles tiveram que mudar, vir para a cidade, eles foram perdendo este contato. Depois disso, nós fomos pesquisar com eles: o que era uma horta? o que precisava para fazer uma? Elaboramos cartazes com o que pesquisamos. Começamos a perguntar para a comunidade escolar, nestes cartazes, por exemplo: O que se poderia fazer com uma horta na escola?

Nós descobrimos que havia o problema do solo para se fazer à horta. Lá o solo é arenoso e ficamos sabendo que tudo que se plantava nele morria. Mas isto nós ficamos sabendo com a secretária da escola que possui uma chácara perto da escola. Ela faz uma horta lá. Foi ela que falou então, para a gente, que a terra daquele lugar era arenosa, que precisaria buscar terra de fora e muito esterco, para fazer a horta. Nós descobrimos que o esterco de galinha era melhor que o de vaca e de cavalo.

JA: Foi a secretária que falou isto também?

Prof. Lú: Sim, foi ela.

Um prof. Interrompe: Por que será hein?

Um outro prof: Depende da Terra né;

JA: Bom o que eu sei é que o esterco de galinhas possui mais nitrogênio e cálcio, devido à ração que elas comem e ao processo de digestão das aves;

Prof. Lú: Pois é, nós descobrimos que o esterco de cavalo é bom apenas para flores, e ainda não em excesso, por que ele acaba matando a flor. (Demais professores conversam entre eles).

Prof. Lú: Então além de estar fazendo a horta nós estamos também pesquisando em cima disto, mas a gente não parou. Fora isto, uma outra professora que faz parte do projeto, está tentando estudar as vitaminas e a reforma agrária também;

Mas como eu estava falando. Esta semana a gente fez uma coleta do solo, e percebemos que é verdade, lá existe mais areia do que solo, o que fica difícil para uma planta crescer. Então eles estão recolhendo este material para a gente estar estudando posteriormente;

Prof. Isaac: Mas a prefeitura não dá nem um apoio, por exemplo, para analisar o solo?

Prof. Lú: Então, a gente não sabia. Quando nós recolhemos o solo, nós ficamos sabendo que lá na fazenda Santa Eliza, eles fazem análise do solo, então a gente esta indo atrás, para ver se conseguimos alguma ajuda. Eles falaram que era para fazer um ofício e levar o solo com a lista do que a gente quer plantar, que eles iam analisar. Mas isto é uma das coisas que estamos fazendo.

JA: O que se pretende fazer ou trabalhar né, Lú? Como se chegou a perceber que era possível estudar a ocupação do solo por exemplo? Primeiro passo: tirar o que se queria estudar através de uma horta. O que já havia lá? Que outras culturas plantavam? Em razão da terra não ser boa, tivemos que levar outra terra, e ai surgiu a pergunta nos alunos: De onde ela veio? Por que? Em razão disto é que se está estudando o solo, não é?

Prof. Lú: É a gente está fazendo também este estudo do solo. Quando a secretária falou que a terra não produzia, nós pedimos a Regional, terra boa para colocar na horta. Eles então mandaram um caminhão de terra rocha, mas ai ao invés de fazer a horta, os alunos começaram foi perguntar de onde tinha vindo uma terra daquela cor? Eu falei com o Coordenador da Regional, e ele disse que tinha vindo, lá dos lados da UNICAMP, que era onde tem terra boa para o plantio.

Então, a gente já saiu com as crianças para colher materiais, e vamos sair novamente, só que para fora da região. Nós já pedimos para a diretora, e vamos coletar outros tipos de solo, para estarmos estudando também: por que das diferenças de solos numa região tão perto da outra? Que fatores levam a isto?

JA: Vejam quantas coisas, quantos problemas ambientais elas poderiam (Gravação interrompida).

Prof. Lú: Nós estamos fazendo a montagem da horta para eles estarem fazendo também em casa. Muitos não possuem condições de estarem indo no varejo e comprar. Depois, os alimentos que chegam até o bairro são de terceira qualidade, já estão perdendo inclusive o valor nutritivo;

Prof. Isaac: quanta coisa, não?

JA: Pois é Isaac. Eu não sei se vocês que estão trabalhando qualidade de vida irão chegar a discutir isto mas (gravação interrompida).

Prof. Lú: Nós estamos programando uma visita ao Instituto Agronômico. Ficamos sabendo que eles recebem alunos na Fazenda que eles tem lá perto da UNICAMP, e eu acho que nós vamos poder completar um pouco mais esta parte do estudo do solo; Para mim está sendo muito interessante, por que jamais poderia imaginar que existiam em Campinas estas coisas, então está sendo de grande valia. O estudo tem ajudado muito em meus conhecimentos. Só o fato de ter tido que buscar outro tipo de solo para fazer a horta, o porquê existe solos diferentes em uma região tão perto da outra, achei uma coisa muito interessante: Como pode isto?

Além da horta nós estamos fazendo também uma cerca viva. Os outros professores têm participado muito também. Hoje por exemplo, o professor de educação física estava abrindo as covas para plantar as mudas que ele conseguiu;

Prof. Isaac: Deixa-me perguntar: Qual o objetivo de fazer uma cerca viva?

Profa. Lú: O alambrado da escola tem muitos buracos que entram por ali. Além de proteger a escola, a cerca viva seria também uma proteção para os canteiros. Nossa escola está numa baixada, numa depressão mesmo, e quando chove a enxurrada leva tudo embora. A secretária da escola orientou que colocássemos telha ao redor dos canteiros até que a cerca crescesse, por que tijolo, atrai muitos insetos que prejudicam as plantas (...). Na sala de aula, o que achei interessante foi o interesse dos alunos pelas diferenças de solo. Eu estava passando para eles sobre o relevo brasileiro, e ficou bem fácil então, por que eles começaram a relacionar as coisas, e nós estamos buscando então coisas sobre isto (Doc. Iio – Transcrição de gravação – G.T. do 31/05/1996).

Destacaria na fala da professora Luciana a forma como realizava ou encaminhava o trabalho, “driblando” minhas sugestões e as da direção da escola. Era esse o caminho trilhado por ela para participar do projeto. Na condição de quem vivenciou alguns momentos de tais tensões, é interessante perceber que em nenhum momento a professora reclama, ou denuncia sua condição, mas, a exemplo das outras três professoras do grupo, também vivia as mesmas condições; ela “jogou” com as possibilidades e fez o trabalho que gostaria.

Ela não conta apenas um pouco da história do trabalho na escola: *Este projeto já existiu na escola, em 1993/1994. Deixa claro também que haviam sido estabelecidas metas: _Por que de uma horta na escola? Em que ela poderia estar ajudando no estudo? (...)* ‘Entrei no projeto, não só com a finalidade de ajudar a montar a horta, mas também para estudar várias outras coisas: o que é possível fazer com uma horta na escola

né? Considero importante a professora colocar objetivos mais amplos à sua prática com a horta, como ela deixa transparecer.

Ao destacar os objetivos que buscaria atingir através de sua prática, a professora Luciana reflete e demonstra que caminhava no sentido de construir sua prática enquanto atividade humana, para Vazquez (1977), aquela que *só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real (p.187)*. A prática da professora pode ser compreendida enquanto práxis: *A primeira coisa que fizemos com eles foi uma pesquisa sobre: o que era uma horta? Em que ela poderia nos ajudar? Quem já havia feito uma em casa antes? Quem já havia tido contato com alguma plantação.*

Ao analisar o registro da fala da professora Luciana, fui aprendendo que, no decorrer da sua trajetória, os caminhos por onde um sujeito aprende não podem se constituir como percurso tangenciável do exterior, conforme imaginava. Qualquer indagação só seria possível mediante a compreensão da tática das professoras no cotidiano escolar. Neste caso, ao analisar a resposta da professora à indagação do professor Isaac, fica visível a trajetória da professora.

Quando ela expunha, o Professor Isaac faz a seguinte indagação: *Deixa eu perguntar: Qual o objetivo de fazer uma cerca viva?* O professor queria saber o porquê da cerca viva, tendo em vista as metas que ela mesma colocara antes em relação à constituição de uma horta na escola. As professoras em nenhum momento manifestaram que o desejo de fazer tal cerca era também dela e de seu grupo, pois tal meta não havia sido colocada por elas. Confesso que no momento da ação não entendia o porquê da sua proposição e acredito que o Professor Isaac também tinha tal interrogação. É interessante notar como a professora tenta dar conta das metas que se propôs a

cumprir sem deixar de lado também as solicitações da direção da escola. Não tenho dúvidas que se tratava de uma *tática* de professora, nos termos de Certeau (1994).

A motivação da professora Luciana estava em seu envolvimento, pois a produção de sentidos era fruto do retorno que os seus alunos ofereciam a ela, a partir do trabalho na sala de aula: *Não apareceram apenas alunos de 4ª série que eram os meus. Apareceram também, alunos de 1ª de 2ª e 3ª série. Na sala de aula, o que achei interessante foi o interesse dos alunos pelas diferenças de solo. Eu estava passando para eles sobre o relevo brasileiro, e ficou bem fácil então, por que eles começaram a relacionar as coisas, e nós estamos buscando então coisas sobre isto.*

A assertiva de Luciana fez com que eu percebesse que havia também um outro elemento importante em sua trajetória – a abertura para a possibilidade de parceria no processo de produção da resistência: *Só o fato de ter tido que buscar outro tipo de solo para fazer a horta, o porquê existe solos diferentes em uma região tão perto da outra, achei uma coisa muito interessante: Como pode isto?* Mesmo que seja necessário compreender os limites das sugestões que vinham de fora, achei interessante perceber e destacar tal fato. Desde a experiência com o grupo anterior buscava alcançar este “lugar”. Como analisar tal possibilidade na constituição da prática da professora? Como compreender as experiências da professora ante as utopias buscadas na experiência anterior?

Em meio a um movimento, marcado muito mais por uma ausência de compreensões do que por sua presença, continuávamos dando alguns passos importantes naquele percurso. Instaurava-se um processo de reflexões em grupo, uma vez que as professoras daquela escola, a exemplo de outros, socializavam suas disposições em enfrentar os obstáculos que surgiam na constituição de suas experiências. Para Schön, citado por Campos e Pessoa (1998), a reflexão se inicia quando

nos dispomos a enfrentar nossas dificuldades: *começamos a refletir quando nos dispomos a enfrentar dificuldades que normalmente o comportamento rotineiro não daria conta de superá-la* (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.94).

A professora Luciana, como também os demais sujeitos do grupo de outras escolas, voltaria a se apresentar em encontros posteriores àquele. Percebe-se que a relação teoria/prática se estabelece a partir de *acontecimentos* próprios, constituindo a si e a quem buscava com ela interagir.

Conforme já colocado, há registros de visitas também a outras escolas. Uma destas escolas é a que denominei Galdino de Freitas (G.F). Percebi que os registros dos encontros com os sujeitos desta escola não haviam sido colocados na forma de diálogo. Nesta Escola, trabalhavam outros três professores que também serão identificados por codinomes. São eles: Luiz; Fabiana (Fá), e Clara (Clá). As visitas aos locais de trabalho deste grupo aconteceram aproximadamente vinte dias após os encontros com o grupo de escola anterior, e elas aconteceram em função de convites feitos por membros do grupo, pois os sujeitos da escola haviam afirmado que também enfrentavam dificuldades para encaminhar o trabalho na escola. Neste caso, da mesma forma que o grupo anterior, as tensões eram decorrentes também de ter que aprender a “driblar” as pressões que a direção da escola fazia. A primeira visita aconteceu no dia 17/04/1996, e é de análise do terreno, conforme é possível perceber:

(42) Primeira visita:

Na primeira visita à escola procurei os professores que faziam parte do projeto. Conversei com o professor Luiz que nos apresentou à Direção da escola, a qual expôs suas expectativas em relação ao projeto:

- Queria que os professores trabalhassem dentro da escola. Que se preocupassem com o seu aspecto visual. A principal reivindicação era o plantio de uma cerca viva junto ao alambrado que cerca a escola. A existência de um buraco nesse alambrado permitia que os alunos fugissem da escola. Queria então que os professores do projeto primeiro pensassem nesse problema. Fazendo esta cerca viva os alunos não fugiriam, e estariam se conscientizando para a importância de melhoria dos aspectos visuais da

escola. Uma outra questão que nos chamou atenção na fala da diretora foi sua reclamação sobre os trabalhos realizados no ano anterior, sobre os problemas do bairro: "Esses trabalhos foram apresentados fora da escola, na prefeitura, e não na escola".

Nesta visita falei que a intenção de acompanhar o trabalho na escola, era em razão de coletar dados da Pesquisa de Mestrado. O professor iria conversar com os demais integrantes do grupo, mas que por ele não havia problema. Posteriormente, no encontro do grupo no período da tarde, a professora Fabiana me procurou e se colocou à inteira disposição (Doc. II).

Desde o contato com os sujeitos da escola anterior, havia decidido que tentaria utilizar tais visitas como dado da pesquisa que tentava realizar na universidade. A preocupação de primeiro certificar os sujeitos decorria da busca por um procedimento ético no processo de conquista da confiança do grupo. Queria com isto dizer que na condição de Coordenador *e pesquisador*, era o professor que se apresentava na escola. A exemplo do grupo anterior, conforme o próprio registro destaca, é possível perceber que havia de parte da direção um problema concreto que esperava ser resolvido pelo projeto, transferindo para o pedagógico a solução do problema administrativo. Mais uma vez, o professor formador e o professor da escola analisavam o terreno para lidar com a expectativa da direção da escola.

Os professores alimentavam expectativas diferentes da diretora quanto aos objetivos de um trabalho com a temática ambiental na escola. A preocupação com os aspectos visuais era justificado pela direção como uma forma de impedir que os alunos fugissem da escola. O segundo encontro realizou-se no dia 23/04/1996 e dele registro:

(43) Segunda Visita.

Nesta visita se encontrava na escola a professora Fabiana, a Fá, com quem conversamos. A professora se mostrava um pouco desanimada, nos coloca a intenção de não "bater de frente" com a direção da escola. Propõe-se a fazer primeiro o que a direção queria, para posteriormente partir para o que havia sido proposto no projeto. A professora coloca que seria difícil se opor, porque os professores da escola estavam desmobilizados e a diretora não encontrava resistência às suas posições. Enquanto

coordenador não havia muito que fazer, a resistência a esta situação teria que partir dos próprios professores.

Questionei se a partir do que a direção queria não seria possível realizar um trabalho crítico com os alunos, de forma que realmente discutisse aspectos do ambiente escolar, tanto físico, quanto também de relações dentro da escola.

Houve concordância, isso seria possível. Uma outra questão colocada foi que no trabalho do ano anterior os alunos saíam muito da escola, e que os demais professores não viam muito significado neste momento em continuar fazendo esses trabalhos fora da escola, além do mais tudo foi apresentado fora, não na escola. Minha posição frente ao que observei foi de concordar, caso contrário, estaríamos junto com os professores, assumindo confronto com a direção da escola, o que não convém, uma vez que esta, até mesmo por não ter observado o trabalho ainda não compreendia a sua dimensão. Posteriormente, a professora foi colocando quais as atividades que os membros do grupo estavam desenvolvendo.

Um dos professores (de educação artística), havia convidado os alunos para uma limpeza do pátio da escola. Nessa limpeza, segundo a professora houve uma participação intensa destes, os quais fizeram várias observações: Perceberam os perigos existentes no pátio, descobriram vários insetos no meio do capim, como, por exemplo, o gafanhoto. Chamamos à atenção para a importância de se aproveitar tudo que acontecesse nas atividades para estudo, porém o gafanhoto não havia ainda se transformado em objeto de estudo (Doc. II).

Nesta visita, uma outra tensão para o professor visitante: o fato de a professora encontrar-se desanimada, o que poderia implicar em sua desistência do projeto. Logo, uma das tarefas era fazer com que tal fato não acontecesse. Mas, a exemplo dos sujeitos da escola anterior, era a própria professora que apontava o caminho que deveria ser trilhado, utilizando a tática: não “bater de frente” com a direção da escola. Propõe-se a fazer primeiro o que a direção queria e posteriormente partir para o que havia sido proposto no projeto. A partir de Lima (2003), é possível supor que a professora buscava construir seu caminho de forma invisível no cotidiano escolar, tática que ela mesma explica como uma exigência imposta pelo cotidiano escolar: *seria difícil se opor, porque os professores da escola estavam desmobilizados e a diretora não encontrava resistência às suas posições.* Em Certeau (1994), autor que estuda os modos de ser dos fracos, encontram-se elementos que permitem analisar também o trajeto da professora:

Produtores desconhecidos, os consumidores produzem por suas práticas significantes alguma coisa que poderia ter a figura da “linhas de erre” desenhadas pelos jovens autistas de F. Deligny. No espaço tecnocraticamente constituído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, “trilhas” em parte ilegíveis. Embora sejam compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenhavam as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados e desejados pelos sistemas onde se desenvolvem. (CERTEAU, 1994, p.45).

Conforme ia analisando com um pouco mais de cuidado o registro, continuava percebendo o não dito e o não percebido no momento da ação. Não tenho recordações da posição do professor Luiz, com respeito ao conflito com a Diretora da Escola. Ele também vivenciou tal trajeto com os outros, mas a ausência de sua posição pode ser compreendida como sinal de que o professor já havia se tornado invisível para o visitante, para tornar-se visível aos demais sujeitos da escola, incluindo a Diretora. Na seqüência voltarei a destacar a voz do professor Luiz.

Como coordenador aproveitava as frestas por onde ia caminhando na direção do meu outro: *Questionei se a partir do que a direção queria não seria possível realizar um trabalho crítico com os alunos, de forma que realmente discutisse aspectos do ambiente escolar, tanto físico, quanto também de relações dentro da escola. Houve concordância, isso seria possível.*

Ao mesmo tempo em que se percebe uma ausência de “tato” para lidar com os possíveis conflitos que se colocavam entre uma proposta idealizada e sua efetivação de forma concreta, vê-se também um professor aprendendo a resistir a ser concebido como aplicador de propostas pensadas por outro. Os professores selecionavam o que convinha, de forma que seu trabalho era muito mais criativo. Não imitavam quem tentava se colocar a seu lado para apontar caminhos. Esse fato é perfeitamente visível no terceiro encontro realizado com a professora Fabiana a (Fá), ocorrido no dia 07/05/1996:

(44) Terceira Visita

- Conversei novamente com a professora Fabiana. A primeira pergunta foi se havia refletido sobre o que havíamos conversado no encontro anterior. Se os alunos já haviam tido a oportunidade de expressarem o que pensam do ambiente escolar. Ela disse que só informalmente, mas que isso não estava registrado. Enfoquei a importância do registro dessas posições dos alunos.

- Continuamos a conversar tentando encontrar formas de tratar o ambiente físico da escola de forma crítica com os alunos. Primeiramente perguntei: Quem era responsável pelo zelo do pátio da escola? Descobrimos que era a própria prefeitura. Perguntei: Isto não daria para ser trabalhado com os alunos? Percebi que a professora achou interessante...

- Passamos então a pensar como levar essa discussão para os alunos. Havia trabalhadores da Regional trabalhando na escola, perguntamos a nós mesmos: Seriam eles os responsáveis por cuidar da parte física da escola? A professora confessou que não conhecia a Regional. Nos perguntamos então: será que os alunos conhecem? Conversando chegamos à conclusão que poderia ser importante tentar descobrir com os alunos: onde ela se localizava. Quais suas responsabilidades com a escola? O que faz uma regional? Quem é seu administrador? Quais os problemas que têm etc? A professora gostou da idéia passamos a conversar como isto poderia acontecer (Doc. III).

Este registro do terceiro encontro permite observar que a professora Fabiana se constituiu em interlocutora do grupo. Uma outra observação parece ser a convicção do professor visitante de que seria possível a professora se constituir em executora das sugestões oferecidas. Ao mesmo tempo em que pergunta se já havia refletido sobre o que se havia conversado, pergunta também se já teria permitido que os alunos expressassem o que pensavam do cotidiano escolar. Este comportamento pode ser fruto da intenção de utilizar tais dados, na pesquisa que pretendia realizar na universidade. Naquela concepção de pesquisa, a questão não era apenas perceber se a professora conseguia ou não dar conta das sugestões a ela oferecidas, mas também indagar: por que? Uma concepção de pesquisa que hoje avalio como sendo contrária àquela defendida por Tardif (2002), quando nos fala da necessidade de considerar o professor enquanto sujeito do conhecimento, o que para ele implica em lidar ou considerar seus saberes produzidos também a partir da sua prática:

De acordo com esta orientação teórica de pesquisa, os saberes dos professores são representações mentais a partir das quais os práticos ordenam sua prática e executam suas ações; trata-se, portanto, de saberes procedimentais e instrumentais a partir dos quais o professor elabora uma representação da ação e lhe dá forma. (TARDIF, 2002, p.238).

De certa forma, é possível perceber uma busca pelos pressupostos destacados pelo autor. Eu fazia sugestões e mais sugestões, sem antes saber o que a professora tinha a dizer. Apesar do encontro com os professores em suas escolas abrir possibilidades, também havia a necessidade de ter uma compreensão mais profunda dos limites das ações executadas por mim: corria o risco de me constituir naquele que “sabia”, portanto que poderia ditar a correlação da prática com o conhecimento.

Conforme o próprio registro, tínhamos para nós que não eram apenas os sujeitos da escola os únicos responsáveis pelo cuidado do patrimônio físico. Discutimos isto em razão do matagal do pátio da escola. Foi esta questão então que motivou as indagações do professor visitante, sobre quem era responsável pelo zelo do pátio da escola. A própria professora deixa “brechas” para as formulações do professor formador:

Continuamos a conversar tentando encontrar formas de tratar o ambiente físico da escola. Quem era responsável pelo zelo do pátio da escola? Descobrimos que era a própria prefeitura. Perguntei: Isto não daria para ser trabalhado com os alunos? Percebi que a professora achou interessante. Passamos então a pensar como levar essa discussão para os alunos. Conversando chegamos à conclusão que poderia ser importante tentar descobrir com os alunos: onde ela se localizava. Quais suas responsabilidades com a escola? O que faz uma regional? Quem é seu administrador? Quais os problemas que têm etc? A professora gostou da idéia passamos a conversar como isto poderia acontecer (Doc. IIo).

A transformação de uma proposta idealizada era dependente de um percurso que poderia até depender da continuidade do diálogo, mas era a professora partindo do seu trajeto que teria que

ditar seus rumos, um movimento que só seria possível quando o professor formador aprendesse a negar o seu papel de orientador diante de seu outro.

Nos dados dos encontros semanais, registro dois momentos em que os sujeitos desta escola também expuseram seu trabalho aos demais professores do grupo. Um destes registros está na gravação do encontro do dia 24/05/1996, em que o professor Luiz aparece expondo e mostra como na escola tornava-se visível para a diretora e invisível para o professor formador. Neste encontro a professora que se apresentou nem o nome deixou registrado, e o encontro em que ela e o professor Luiz se apresentaram teve início da seguinte forma:

(45)

Prof. Olha eu trabalho na Escola (...). E eu queria trabalhar o problema do lixo lá. Aquele é um bairro muito violento, mas é incrível o tanto de lixo que tem lá também (Professores conversam).

JA: Então pessoal, quando alguém expõe o seu trabalho aqui, é como que todos tivessem que ficar também responsável por ele. Nós precisamos ver: Em que nós podemos ajudar a professora a levar em frente o projeto dela lá? Mas, professora, como você está pensando em começar a trabalhar com esta questão?

Profa: Eu estou pensando em percorrer o bairro com eles, mas eu tenho muitas perguntas: A partir do momento que eu levo os alunos lá para eles observarem o problema, a prefeitura também se compromete em ir lá e resolver o problema ou não? Eu vou conseguir resolver aquele problema (Risos...);

Prof. Luiz: Nossa escola está cheia de mato, com um risco danado de aparecer cobra dentro da escola. Estas SARS (...), muitas delas não servem para nada! Eu já falei para a Diretora mandar eles tirarem aquele mato, lá. As vezes eu fico pensando: será que vai ser a gente que vai ter que pegar uma enxada e tirar aquele mato todo de lá? (Prof. Conversam...);

JA: Mas, gente: A pergunta da professora é interessante. O que vocês acham do que ela coloca? Vamos ver. Ela possui um problema que quer trabalhar: o lixo no bairro. Todos nós que estamos começando um trabalho na escola, temos que responder: Por que estou fazendo o que me proponho a fazer...? Por que você professora esta fazendo este trabalho? Esta é uma questão importante.

Profa: Olha, a primeira coisa seria a conscientização das pessoas sobre aquele problema concreto que está ali, né, do lado da escola. Eu acho que tem que procurar resolver ele.

Prof. Luiz: Mas, só levar os alunos para ver o problema não sei se vai adiantar não, heim?

JA: Pois é, é preciso estudar o problema não é?

Prof. Luiz: É por isso que eu estou que nem pica pau: bica aqui, bica ali. Por que eu não quero chegar no final do ano e ouvir o que eu ouvi na reunião que teve outro dia: Este projeto ainda não fez nada.

JA: Pois é, e vocês já tinham trabalhado pra caramba, né? Mas vamos ver o que a.

Prof. Luiz: Nós estamos tirando foto. Ontem, mesmo a diretora já reconheceu, e falou: vocês trabalharam bastante fora da sala né. Ela mesma trouxe material e falou: Olha, tirem umas fotos, e façam um mural aí para todos verem;

JA: Agora. E o problema da professora lá? O que vocês acham? O que ela poderia fazer a partir do problema que ela detectou? É possível resolvê-lo? O que ela pode fazer com ele?

Prof. Luiz: Então vamos ver o que ela tem lá: um rio poluído, muito pernifongo, muito mato, barraco;

Prof: Mas é barraco mesmo;

JA: Mas, a gente consegue resolver isto?

Profª. A gente queria ver tudo resolvido né;

Outra Profª: Você não poderia registrar isto, conversar com os moradores?

Prof. Luiz: Pois é isto eu acho que é interessante e é possível;

JA: Pois é no trabalho com as questões ambientais, uma primeira questão importante é não deixar de acreditar que eles poderão ser resolvidos, mas é preciso saber: qual é nosso papel para que eles possam ser resolvidos? O que nos caberia fazer? Num primeiro momento eu acho que levar os alunos à “enxergarem” o problema de vários ângulos seria uma coisa interessante. O que os alunos achariam deste problema?

Profª: Pois é levar os alunos a questionar o por que da existência dele né;

Uma outra Prof: Lá possui coleta de lixo?

JA: Pois é, isto é importante também. Numa experiência que eu tive, num lugar semelhante a este que você está trabalhando, nós descobrimos que o caminhão do lixo passava lá todos os dias, e o bairro, era cheio de lixo. Então, o que acontece? Qual a responsabilidade da comunidade no aparecimento do problema? O que caberia a ela? Será que eles gostam de ver aquilo? Olha, num trabalho como este, levar as pessoas a perceberem e estranharem o que existe como problema, seria tão importante como resolver eles... Ele sempre existiu como está hoje? O que a comunidade acha ou sabe sobre ele? Agora, eu acho que é preciso tomar cuidado, achar que nós vamos resolver os problemas, pode se transformar numa questão angustiante, por que isto depende de uma série de outras questões, inclusive de uma decisão política. E depois, na situação que nós estamos como professor, na escola hoje. Eu acho que é muito importante pensar então: por que nós estamos fazendo isto? Um dos fins não poderia ser mobilizar as pessoas?

Outra profª: Mas esta é uma coisa muito maluca. A gente quer conscientizar mais a coisa da produção do lixo a gente não consegue controlar, o incentivo ao consumo é muito maior que nosso trabalho;

JA: Pois é, mas: Que tipo de lixo é jogado lá? Saber isto, não seria um caminho por onde começar também isto? Por que se joga lixo lá? O que acontece, ou o que ele provoca? O que as pessoas pensam sobre este lixo? (Gravação do encontro do dia 24/05/1996 – Doc. IIo).

O que teria provocado os rumores logo no início da apresentação da professora? Na condição de professor que buscava oferecer contribuições para que a professora encaminhasse o trabalho na escola, convidava a todos a se comprometerem. É possível perceber não apenas que a opção da professora era baseada numa leitura que fazia da realidade em que trabalhava, mas também que sabia dizer o que gostaria de trabalhar. Sua dúvida era como encaminhar o trabalho, ou seja, alcançar a coerência entre o que propunha e a prática propriamente dita. Foi a partir do questionamento da sua proposta de encaminhamento que uma trama silenciosa começava a se constituir, e os risos dos demais sujeitos, acredito, pode ser compreendido como sinal de tal trama.

A professora deixa claro que uma primeira ação que gostaria de realizar era a de percorrer o bairro com os alunos, porém ela tateia, parece tentar tirar uma dúvida sua sobre qual deveria ser o objetivo de tal percurso. Uma questão que o professor de ciências pensava ter muito com que contribuir, tendo em vista o alcance de uma concepção de ensino compreendido como educação ambiental. No entanto, entre a intenção do professor que buscava construir sua face de Orientador, e a dúvida da professora, foi o professor Luiz que deu a dica de que, além do como trabalhar o tema que a professora desejava, havia uma outra prioridade que era lidar com as tensões do cotidiano escolar na constituição do trabalho. O professor Luiz se apresenta, para dar sua opinião: *Mas, só levar os alunos para ver o problema não sei se vai adiantar não, hein?* Muito provavelmente, no momento que o professor Luiz se expôs, a compreensão foi que ele se referia à necessidade da professora conseguir fazer com que seus alunos analisassem de forma profunda as causas e conseqüências do problema. A afirmação: *(JA) Pois é, é preciso estudar o problema, não é?* pode ser apontada como indício de tal percepção. É analisando e refletindo sobre as colocações

feitas pelo professor na seqüência que é possível refletir e compreender os seus sentidos: *Mas só levar os alunos para ver o problema não sei se vai adiantar não, hein? Queria, na verdade dizer: eu não quero chegar no final do ano e ouvir o que eu ouvi na reunião que teve outro dia: Este projeto ainda não fez nada.* Na verdade, o professor manifesta preocupação com a compreensão que seus pares teriam do trabalho que se propunha a realizar na escola. Neste caso, a preocupação primeira do professor é negociar a forma como poderia ser reconhecido, tornando-se visível na escola, conforme ele mesmo mostra: *Nós estamos tirando foto. Ontem, mesmo a diretora já reconheceu, e falou: vocês trabalharam bastante fora da sala, né. Ela mesma trouxe material e falou: Olha, tirem umas fotos, e fazem um mural aí para todos verem.*

O tornar-se visível, neste caso, era um trajeto que passa pela negociação de formas de se apresentar, de modo que a visibilidade passava pelo crivo do outro na escola. Ou seja, o professor Luiz negociava uma visibilidade partilhada com o outro, o que ele mesmo aponta como ponto de referência, é o que determina o uso da sua tática: *É por isso que eu estou que nem pica pau; bica aqui, bica ali.*

A exemplo do grupo anterior, o que parece constituir-se era o uso da tática da invisibilidade no processo de se posicionar na escola. É na forma “invisível” que o professor Luiz fica na cena. Neste aspecto, é em Certeau (2000) que continuo a encontrar elementos para melhor compreender o caminho construído pelo professor, que jogava com as relações de poder mesmo não detendo o poder de decisão sobre o que era ou não legítimo na escola:

A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (CERTEAU, 2000, p.46).

A partir da análise do diálogo é possível perceber que a preocupação com o estabelecimento de objetivos se constituía na questão mais importante para o professor. Em diversos momentos vê-se a tentativa do Coordenador fazer o papel de mediador das reflexões sobre as intenções de trabalho da professora e as reflexões em grupo:

A pergunta da professora é interessante. O que vocês acham do que ela coloca? Vamos ver. Ela possui um problema que quer trabalhar: o lixo no bairro. Todos nós que estamos começando um trabalho na escola temos que responder: Por que estou fazendo o que me proponho a fazer? Por que você professora esta fazendo este trabalho? A professora responde a provocação: Olha, a primeira coisa seria a conscientização das pessoas sobre aquele problema concreto que está ali, né, do lado da escola. Eu acho que tem que procurar resolver ele.

Sabendo que sua contribuição era como agir no cotidiano da escola, o professor Luiz tenta entrar em cena: *Então vamos ver o que ela tem lá: um rio poluído, muito pernlongo, muito mato, barraco.* Fora da cena, para o formador o importante era compreender os objetivos que se queria atingir, mais do que o como fazer. Ele tenta interferir, porém sem sucesso, porque o curso do grupo era outro: *Já – Mas, a gente consegue resolver isto? A professora responde as provocações: A gente queria ver tudo resolvido né.* É uma outra professora do grupo que recoloca novamente o professor Luiz em cena, com as questões sobre o que tinha para ensinar: *Você não poderia registrar isto, conversar com os moradores?*

Interessante é pensar como que o professor Luiz nos ensina. Mesmo sem se dispor, se constituía também em formador dos demais sujeitos daquele grupo, enquanto que o professor que buscava constituir-se como formador não apenas sugeria objetivos, mas pensava que o mesmo poderia se constituir a partir de trajetos traçados externamente. É Santamaria (1998) quando reflete sobre o

conhecimento sobre os imigrantes na Espanha quem ajuda a analisar aquele que buscou um dia interagir com o seu outro numa perspectiva se constituir enquanto formador:

O Conhecimento, que não é uma propriedade nem de próprios nem de estranhos, mas que é invenção e ato de vagabundear, precisa, para poder conhecer o outro e com o outro, que o sujeito conhecente – além de reconhecer o mal chamado objeto de conhecimento como sujeito – seja outro, torne a ver-se como outro. Como conclusão, para (re)conhecer real e radicalmente o outro, é imprescindível desensimesmar-se; isto quer dizer, é mister pensar e agir a partir de, com e contra si mesmo. (SANTAMARIA, 1998, p.55).

Foi observando os registros do encontro em que o professor Luiz e os demais sujeitos da escola socializaram suas experiências de trabalho na escola que pude compreender melhor as táticas de existência, de (re)existência do professor e dos demais do seu grupo. A exposição aconteceu no encontro do dia 20/09/1996, e os sujeitos da escola “Galdino de Freitas” se dirigiram ao grupo da seguinte forma:

(46)

Prof. Luiz: Bom gente, nas aulas de educação artística eu iniciei o trabalho expondo aos alunos que iríamos estudar um pouco o ambiente da escola. Escolhi uma quarta série, formei dois grupos e convidei todos os alunos para irem para a quadra da escola. A um deles sugeri que observassem o pátio e coletassem uma amostra de todos os materiais que encontrassem e trouxessem para o centro da quadra. Ao outro grupo, sugeri que tentassem encontrar na escola materiais com texturas diferentes, e tentassem explicar através de desenhos qual a diferença entre eles. O primeiro grupo trouxe várias coisas, tampa de garrafa, papel de bala, embalagens de pasta de dentes, de pó de café, de salgadinhos, latinhas de refrigerantes, pedrinhas etc. Numa outra aula, solicitei que fizessem colagens dos materiais encontrados, e que tentassem explicar por que eles estavam onde estavam. Ao grupo que havia pedido para observar as texturas também, fizeram desenhos mostrando os diversos tipos de texturas das cascas das árvores do pátio da escola, se era lisa, áspera. Além das árvores representaram as diferenças nas texturas das paredes da escola, (lado interno e externo), comparando com as carteiras, as da lousa, o chão, etc.

Depois que eles fizeram isso, eu pedi a eles que apresentassem a todo grupo o que haviam desenhado e descoberto. O interessante foi que quando estavam apresentando eu percebi que somente alguns haviam desenhado as cascas das árvores com os cortes que as crianças fazem nela. Ai eu pedi a eles que comparassem os desenhos tentando verificar quem havia desenhado alguma coisa diferente. E eu perguntei se

eles sabiam por que as cascas das árvores estavam assim, etc. Então a partir disso a gente conversava muitas coisas. O que poderia acontecer com as arvores, se não tinha outro lugar para brincar, etc. Da mesma forma com a parede. Os alunos desenharam a sua textura, mas poucos mostravam, os riscos, as sujeiras... (...). É isto aí que eu consegui fazer...;

JA: Luiz, fala um pouco mais pra nós o que você achou de fazer este trabalho, se valeu a pena, não valeu, por quê...?

Prof. Luiz: Eu acho que o mais importante disso tudo é que os alunos estão tendo liberdade para perceber e pensar os seus problemas. Eu tentei mexer com a escola como um todo. Os alunos desta quarta série fizeram cartinhas, falando como era o prédio velho e como estava o prédio novo da escola. A escola foi reformada recentemente, mas a reforma foi muito mal feita, quando chovia, alagava toda a escola... (...). Nós queríamos trabalhar o ambiente escolar e a história do bairro, porque eu acho que estas crianças de periferia, como aquela criança de 1ª série colocou ali no trabalho dela: “o que falta no bairro é lugar de brincar...” (...), então você pode ver que o que falta no bairro é lazer, então eu acho que nós temos que oferecer coisas boas para estes alunos. Já que reformaram o prédio porque não se pensou em construir um espaço mais apropriado para o lazer dentro da própria escola? Uma proposta nossa, foi que na hora do recreio se ligasse o som no pátio e a televisão no refeitório. Ao invés deles ficarem se aglomerando, às vezes brigando entre eles, eles ficam mais divididos, e se distraem ao invés de brigarem... (...).

Prof. Clá: Eu sou professora de Comércio, e até bem pouco tempo estava ficando apavorada por que não sabia como iniciar o trabalho. Depois das palestras, e da leitura do texto sobre o Senso Comum, as coisas foram ficando mais fáceis;

A proposta inicial era estudar o bairro como o (Luiz) já disse. Como minha disciplina é comércio eu pensei em fazer um levantamento dos tipos de comércios e prestação de serviços existentes no bairro: Primário, secundário e terciário.

Primeiro eu coloquei para os alunos da oitava série que junto com o projeto de educação ambiental pretendia fazer um estudo sobre os tipos de comércios e prestação de serviços existentes no bairro, e se eles topariam. Foi interessante por que os professores reclamavam que os alunos dessa classe eram muitos desinteressados, não participavam de nada. Eu fiz o convite com medo que eles não fossem aceitar, mas a minha surpresa foi que aceitaram a realizar o trabalho fora da sala de aula (...).

JA: Mas, conta para nós como que você iniciou e estão desenvolvendo esse trabalho...;

Prof. Clá: Com o grupo do setor terciário planejei um trabalho de campo pelo bairro, para levantar os tipos e o número de estabelecimentos comerciais, o que comercializam, etc. Ao grupo do setor primário, propus que identificassem se no bairro havia setor produtivo primário. Um dos alunos haviam relatado sobre a existência de um chiqueiro de porco que ninguém suportava o mau cheiro em dias de calor. Preparamos uma entrevista, máquina fotográfica, e marcamos o dia e horário, e fomos até lá tentar contatar o dono e verificar se ele daria uma entrevista a nós. Chegando lá, quando o proprietário descobriu que estávamos com máquinas fotográficas, se recusou a nos receber e deu dez minutos para que nos retirássemos, caso contrário soltaria os cachorros, que eram maiores que a professora. (risos...), aí nós fomos embora, mas eu conversei com os alunos o que nós poderíamos fazer... (...).

Resolvemos voltar e fomos visitar os moradores vizinhos, e eles então disseram que o chiqueiro estava ali muito antes da cidade chegar, mas que o mau cheiro provocado por ele, era insuportável. Alguns moradores queriam saber inclusive o que poderia ser feito para que o problema fosse resolvido, ou que órgão da prefeitura poderiam procurar...

Um prof. Do grupo: Por que vocês não disseram para denunciarem no telefone 156?

Prof. Clá No momento nós também ficamos sem saber o que fazer;

JA: E agora o que você pretende fazer com esses dados?

Prof. Clá: Eu vou ver se conseguimos ainda falar com o proprietário, por que queria que os alunos comparassem a análise do problema na visão da população e do proprietário...

Para estudar o setor secundário planejamos uma visita a uma Indústria de Pneu existente no Bairro. (Pirelli S/A). Eu fiz um ofício e encaminhei ao gerente da firma, mas ele devolveu solicitando explicações sobre a visita à fábrica. Nós conversamos, e achamos melhor não dizer que trabalhamos com educação ambiental. Eu respondi dizendo que era uma professora de comércio e que pretendia conhecer o funcionamento e o histórico da fábrica. Já recebemos o comunicado com a data o horário que vamos realizar a visita.

Prof Isaac: Eu tenho uma curiosidade e queria fazer duas questões: a primeira é como vocês se sentem em fazer esse trabalho? E em segundo lugar, vocês não enfrentaram resistência para realizar tudo isso na escola?

Profa. Clá: Vocês estão lembrados do que o (Luiz) e a (Fá), disseram no início? O nosso tema de trabalho era ambiente do bairro, mas a diretora exigiu que iniciássemos pelo ambiente escolar e nós optamos por não abrir conflitos logo no início, e atender primeiro o que ela queria. Então nós dividimos: o Luiz e a Fá começaram com o ambiente escolar e depois foram para o bairro e eu 'justifiquei para ela que por minha disciplina ser comércio pretendia começar identificando os tipos de comércio do bairro, e ela então permitiu (...).

Prof. Luiz: Nós tivemos também dificuldades para iniciar o trabalho, mas depois, com as discussões aqui, o estudo principalmente daquele texto do Rubem Alves, as coisas foram se engrenando. É foi ficando gratificante para nós por que, enquanto os demais professores estão lá brigando para os alunos copiarem matéria que não tem nada a haver com a sua realidade, eles estão participando de uma forma muito prazerosa.

JA: Mas, além da participação mais prazerosa no trabalho, o que mais está sendo trabalhado que normalmente não seria na forma tradicional né? (Silêncio...)

Profa. Fá: Paralelamente ao trabalho do professor (Luiz) e da (Clá), eu procurei identificar com os alunos, quem eram os responsáveis pela manutenção do ambiente físico da escola. Eu perguntei isso para os alunos. Num primeiro momento, eles disseram que era o Zelador da escola. Não sabiam que tinha uma Regional, a Secretaria de Educação depois, etc.

Mas como foi encaminhado tudo isto? Primeiro nós convidamos um dos Zeladores para um bate papo na sala de aula. Os alunos perguntaram a ele qual era o trabalho dele, quem era o seu chefe, e quando havia a necessidade de providenciar alguma melhoria na área livre da escola a quem ele recorria. Depois disso, nós preparamos

então uma visita a Regional que administrava a Região, onde ficamos sabendo de um monte de coisas.

Primeiro contatamos o administrador, verificando a possibilidade de agendamento de uma visita dos alunos lá. Ele aceitou, marcamos o dia e horário, fomos com uma sexta série. Nós preparamos uma entrevista para que os alunos entrevistassem o administrador com questões que iam desde como chegou a ser administrador, a quais eram as suas atribuições, dificuldades, etc.;

Foi interessante por que o administrador falou algumas coisas interessantes, como, por exemplo, que era muito difícil atender a todas as solicitações que a população faz à Regional. Ele disse para os alunos, por exemplo, que só atende aqueles pedidos de muita insistência. Uma outra questão interessante que ele colocou também é que a Regional é que atende a todas as necessidades do bairro e região, como, por exemplo: a estrutura física das escolas, a quantidade de viatura que faz a segurança, de caminhões que fazem a coleta de lixo, de ambulância nos postos de saúde, mas ele enfocou várias vezes que quase sempre não tem condições de atender a todas as necessidades. Somente aquele feito com muita insistência é que eram atendidos.

JA: Como você relaciona o trabalho que está sendo feito com a proposta de estudar a história do bairro?

Profa. Fá: Os problemas que nós estamos levantando, é o hoje dos alunos, da população do bairro, e eles são importantes para que os alunos saibam se posicionarem perante aquilo que faz a história deles mesmos. (Doc. Iio – encontro do dia 20/09/1996).

A possibilidade ou “abertura” para realização de experiências em grupo foi um fator importante, presente desde o início na constituição deste grupo da escola “Galdino de Freitas”. Neste caso, convém lembrar que dos três professores que faziam parte do projeto, a Professora Clara iniciava a carreira do magistério naquele ano de 1996, portanto contava com apenas 06 meses de experiência de trabalho na escola. Esta pode ser compreendida então como uma das razões de a professora não se apresentar como interlocutora do grupo: *Um dos aspectos que chamou atenção nas vistas a esta escola, foi que o grupo possuía dois interlocutores: A professora Fabiana a Fá e o Prof. Luiz. É possível supor que a professora naquele momento vivia um momento de acesso, ou de aprendizagens do que Tardif (2002) coloca como: Conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem*

ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagens com os pares, etc.). (TARDIF, 2002, p.60). Diria que a professora vivia, naquele momento, sua aprendizagem do ambiente escolar. Observando o registro da fala da professora Clara, percebem-se as tensões vividas por ela naquele início e também a sua capacidade de aprender com a prática:

Eu sou professora de comércio, e até bem pouco tempo estava ficando apavorada porque não sabia como iniciar o trabalho. Depois das palestras (...), e da leitura do texto sobre Senso Comum e a Ciência, as coisas foram ficando mais fáceis... (...) Foi interessante porque os professores reclamavam que os alunos dessa classe eram muito desinteressados, não participavam de nada. Eu fiz o convite com medo que eles não fossem aceitar, mas a minha surpresa foi que aceitaram a realizar o trabalho fora da sala de aula...

É possível supor que o tempo de convivência na escola, do Professor Luiz e da Professora Fabiana, de três anos, foi um fator importante que os “credenciaram” a serem os interlocutores do grupo. Observando e analisando suas manifestações, notam-se as questões por onde passavam as práticas dos sujeitos e nela as possibilidades abertas pelo trabalho realizado.

Desde a sua primeira fala, o professor Luiz deixa transparecer uma questão que parece ter sido de suma importância em sua constituição, que é o conhecimento do “lugar” de onde fala: do professor de educação artística: *nas aulas de educação artística eu iniciei o trabalho expondo aos alunos.* Mas o conhecimento do “lugar” de onde fala parece que passava ou era fruto da avaliação e tradução dos saberes disciplinares em suas interfaces com as experiências, uma questão que Tardif (2002) coloca como sendo importante na constituição crítica das experiências de professores(as):

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação

dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. (TARDIF, 2002, p.53).

Em mais de um momento o professor deixa transparecer que o lugar dele de professor de educação artística foi fator decisivo da constituição de suas experiências:

O interessante foi que quando estavam apresentando eu percebi que somente alguns haviam desenhado as cascas das árvores com os cortes que as crianças fazem (...). Eu acho que o mais importante disso tudo é que os alunos estão tendo liberdade para perceber e pensar os seus problemas (...) Nós queríamos trabalhar o ambiente escolar e a história do bairro, porque eu acho que estas crianças de periferia (...) então você pode ver que o que falta no bairro é lazer, então eu acho que nós temos que oferecer coisas boas para estes alunos (...).

Guardo na memória a importância dessa apresentação, pois deu abertura ao encaminhamento do trabalho também dos sujeitos das demais escolas, o que leva a crer que sem perceber, a partir das socializações das experiências, se produziam conhecimentos de forma rizomática, como diria Deleuze. Desse modo, as socializações de experiências passaram a agregar também o entusiasmo de quem se expunha e de quem ouvia.

O Professor Luiz não viveu de forma solitária sua experiência; a Professora Clara, em vários momentos, já havia deixado transparecer que reavaliar saberes disciplinares em função da experiência era uma questão com que também aprendia a lidar:

Como minha disciplina é comércio eu pensei em fazer um levantamento dos tipos de comércios e prestação de serviços existentes no bairro (...). Primeiro eu coloquei para os alunos (...). Foi interessante por que os professores reclamavam que os alunos dessa classe eram muitos desinteressados, não participavam de nada. Eu fiz o convite com medo que eles não fossem aceitar, mas a minha surpresa foi que aceitaram.

Da mesma forma, a fala da professora Fabiana também deixa transparecer que a capacidade de avaliar e transformar saberes disciplinares em função da experiência era importante na constituição de sua prática:

Foi interessante porque o administrador falou algumas coisas interessantes, como por exemplo que era muito difícil atender a todas as solicitações que a população faz a regional (...). Uma outra questão interessante que ele colocou também é que a Regional que atende a todas as necessidades do bairro e região (...). Os problemas que nós estamos levantando, é o hoje dos alunos, da população do bairro, e eles são importantes para que os alunos saibam se posicionarem perante aquilo que faz a história deles mesmos (...).

Anteriormente, o Professor Luiz deixou transparecer que uma de suas habilidades era o uso das táticas, ou mesmo de astúcia⁷¹ na construção de sua experiência. Neste caso, é interessante perceber que tal recurso não se inscrevia apenas no âmbito da sua constituição enquanto professor, mas um recurso compartilhado e utilizado pelos demais sujeitos do grupo. E é a Professora Clara que deixa transparecer tal questão no momento que responde a questão do Professor Isaac, sobre o que sentiam, e se não haviam tido resistências para realizar o trabalho na escola:

Vocês estão lembrados do que o (Luiz) e a (fá), disseram no início? O nosso tema de trabalho era ambiente do bairro, mas a diretora exigiu que iniciássemos pelo ambiente escolar e nós optamos por não abrir conflitos logo no início, e atender primeiro o que ela queria. Então nós dividimos: o Luiz e fá começaram com o ambiente escolar e depois foram para o bairro e eu justifiquei para ela que, por minha disciplina ser comércio pretendia começar identificando os tipos de comércio do bairro, e ela então permitiu.

⁷¹ Certeau (1994, p. 101) define astúcias como “lugar” das surpresas, ou o poder que sujeitos, numa relação com o outro, possuem de ocupar “lugares” inesperados: *Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como “último recurso”*: “Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais estará sujeita à astúcia....”, afirma ela citando outro autor(a).

Novamente, a professora Clara coloca: eles haviam eleito um tema de trabalho, porém a diretora exigiu que iniciassem pelo ambiente da escola; a resistência acontece como uma opção: *e nós optamos*. Num “olhar” menos cuidadoso é possível até imaginar que os professores(as) abriam mão de suas cidadanias, porém, na sequência, é a professora que novamente nos oferece elementos que mostram que tal percepção não se confirma, uma vez que afirma que a opção era *não abrir conflitos logo no início, mas atender primeiro o que a diretora queria*.

Difícil captar e analisar todos os sentidos em movimento. Se é possível perceber um exemplo do que Tardif (2002) coloca sobre o uso ou emprego dos saberes, na constituição da prática docente, que para ele implica não perceber suas condicionantes abstratamente, como se fora um problema que pode ser tratado de forma técnica apenas, a exemplo do procedimento de um cientista de outras áreas do conhecimento: *No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes, aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (TARDIF, 2002, p.49).*

Certeau (1994) também ajuda a compreender e analisar os acontecimentos que estes sujeitos apresentavam quando chama atenção para as formas de politização das táticas de consumo, ou arte dos fracos conforme ele mesmo denomina:

No mesmo terreno, a fraqueza em meios de informações, em bens financeiros e em “seguranças” de todo o tipo exige um acréscimo de astúcias e humor. Dispositivos semelhantes, jogando com relações de forças desiguais, não geram efeitos idênticos. Dai a necessidade de diferenciar as “ações” (no sentido militar do termo) que se efetuam no interior da rede dos consumidores pelo sistema dos produtos, e estabelecer distinções entre as margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas nas quais exercem a sua “arte” (...). As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das praticas cotidianas. (CERTEAU, 1994, p.44).

Nesse aspecto: *como tirar lições de tal trajeto? O que fica do professor no formador que precisa voltar ao “lugar” de professor?* Estas são questões sobre que pretendo continuar refletindo, apresentando-as de forma breve, a listagem das lições do vivido representa efetivamente outro tanto de temas a que sempre será necessário retornar.

Epigrama do espelho infiel

Entre o Desenho do meu rosto

E o meu reflexo,

Meu sonho agoniza, perplexo.

Ah! Pobres linhas do meu rosto,

Desmanchadas do lado oposto,

E sem nexos!

E a lágrima do seu desgosto

Sumida no espelho convexo!

*(Cecília Meireles – A João de Castro Osório, p.
82-83).*

III. Considerações finais: Lições do “Mundo de mudos e surdos”

Uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é abrir o texto a uma leitura comum (...). Na lição, a leitura aventura-se no ensinar e no aprender (...). Por isso, ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição.
(LARROSA, 2000, p.139-141).

A experiência de (re)constituir e transformar o vivido em um texto, me possibilitou, desenhar, e (re)desenhar cenários e neles o movimento de saberes ensinados pela prática de professor. Nesse trajeto, que gerou o envolvimento de outros sujeitos, faço-me algumas perguntas: como continuar alimentando o sonho da organização coletiva dentro da escola? O que fica das práticas de outros professores nas minhas experiências de professor? Faz-se necessário continuar buscando o (re)olhar no qual o ensinar e o aprender, pode ser compreendido como faces da leitura que também se tira lições, que permite dizer sempre outra vez e de forma diferente: *Na lição, a leitura aventura-se no ensinar e no aprender (...). Por isso, ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição* (id. *ibid*). Dos trajetos, reconstituídos aponto como aprendizagem as seguintes lições extraídas do mundo dos *mudos e dos surdos*⁷²:

a) Lição I:

Uma experiência na escola pode ensinar a constituição de um grupo desde que tenha como perspectiva o novo, isto é, que seja fruto da abertura para possibilidades de experiências novas e haja laços de confiança, vínculos, utopias, que mantenha o sentido do grupo.

b) Lição II:

A constituição de um grupo só é possível mediante a convivência com a heterogeneidade. Mesmo perante a atuação em grupo, os modos de ação são sempre diferenciados, desde a gestão concreta da aula, que envolve a forma como se busca estabelecer relações com os conteúdos do ensino, compreendendo-os como conhecimentos, até os saberes produzidos a partir de acontecimentos que emergem da interação entre sujeitos. Essa heterogeneidade constitutiva de projetos novos é que vai corresponder à coerência prática das trajetórias de cada sujeito.

c) Lição III:

Uma boa experiência com grupos de professores, mesmo que este grupo tenha sido institucionalizado, não habilita automaticamente os professores dessa experiência, a expandir o mesmo projeto para uma Rede mais ampla, porque as questões que vão aparecer aqui são de outra ordem. Em primeiro lugar porque já não são mais projetos que surgem de professores, mas são implantados por uma secretaria, portanto, pela hierarquia institucional o que altera por completo o sentido e o sucesso do grupo. O êxodo do grupo do projeto Microbacia as dificuldades do

⁷² Trata-se do título do estudo de Mollo, sobre a escola, professores e os alunos, cuja tese é sintetizada nessa

projeto de educação ambiental estão calcados na defasagem da idéia que quem tem uma boa experiência na escola, automaticamente será capaz de alcançar o mesmo sucesso com outros grupos fora da escola. Decorre daí outras implicações.

A pesquisa-ação ou formação de professores em um grupo dentro da escola tem uma lógica, diferente, se envolve grupo de sujeitos de várias escolas. Apesar de ambas serem afetadas por relações de poder, porque envolve interações com a esfera do instituído, o trabalho com grupos de professores de várias escolas, torna-se mais complexo, em princípio, porque o professor tem mais dificuldades de “lidar” com o jogo institucional e suas relações com a secretaria e a universidade. O nível de hierarquia de saberes e de poderes instituídos e legítimos, é proporcional às artimanhas desse jogo que exige *astúcia* (CERTEAU, 1994) redobrada, para que se consiga jogar com as normas restritivas: *sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa* (FOUCAULT, 2003, p.9). Nem sempre os professores estão preparados para enfrentar, porque foge a seus espaços de trabalho. Quando acontece, pode gerar a sensação de impotência, incompetência, que, a exemplo do fracasso do aluno na escola, é individualizado.

Neste aspecto, interessante foi analisar as *táticas e astúcias* dos professores. A exemplo do que Mollo (1977), detecta nos discursos das crianças sobre a escola⁷³, as *táticas* dos professores são formas discursivas a partir das quais buscam lidar com as dificuldades no trabalho, que constituem o ser professor. Na interação com outros professores, perante os espaços institucionais

metáfora: *os mudos falam aos surdos* (MOLLO, 1977).

⁷³ A autora aponta o conformismo como uma das categorias que permite analisar o discurso das crianças sobre a escola. A conformação aparece enquanto discurso que é utilizado apenas para se legitimarem no campo das relações sociais estabelecidas na escola: *Intervém como um regulador dos contatos, como uma mediação entre o eu e o outro. O conformismo é a expressão do mais fraco numa relação assimétrica, inscreve-se na estratégia das relações de*

ou não, não me percebi lidando com as tensões com mesma *astúcia*. Tal percepção me fez refletir e perceber a necessidade não apenas de (des)construir o olhar congelado, que muitas vezes recai sobre nós professores, mas também que era preciso aprender a jogar com as tensões que emergiram da interação do professor com os outros espaços que interagiu, em especial, o da universidade: como fazer isto com a mesma astúcia dos professores?

d) Lição IV:

A formação como processo de tematização de acontecimentos. Ao defender a aula como *acontecimento*, Geraldi (1994), investe na possibilidade de constituição de identidades na profissão docente, pelo processo singular que o trabalho com a aula enseja. Uma identidade que para o professor emergirá como fruto do alcance de novas formas de conhecer e lidar com as instabilidades do mundo do trabalho e dos complexos caminhos dos saberes e conhecimentos que estão muito distantes da linearidade propostas em planos curriculares ou congeladas em manuais didáticos. Neste sentido, defendo como princípio importante da formação e prática do professor, um percurso dependente não apenas de transformar o *vivido* em uma *narrativa*, mas de transformar os *acontecimentos* da narrativa em perguntas que, por sua vez, podem ser o ponto de partida para pesquisas, e transformação de saberes em conhecimentos sobre a prática docente.

Assumindo que as lições apresentadas são apontamentos para outras pesquisas, e que se inscrevem entre outras possíveis, finalizo esta dissertação refletindo com o poeta Fernando Pessoa:

força. Não é por acaso que está fortemente implantado na escola. É na escola que a relação de força entre a criança e o adulto é institucionalmente irreversível.(Mollo, 1977, p.50).

Três coisas

De tudo ficaram três coisas:

*A certeza de que estamos sempre
recomeçando...*

A certeza de que precisamos continuar...

*A certeza de que seremos interrompidos antes
de terminar...*

*Portanto, devemos fazer da interrupção um
caminho novo...*

Da queda um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

Bibliografia

AMARAL, Ivan Amorosino. **Em Busca da Planetização** – Do Ensino de Ciências para a Educação Ambiental. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Metodologia e pesquisa do cotidiano).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *O Autor e Herói*. In. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: (a partir do francês) Maria Ermínia Galvão Gomes Pereira; Revisão da tradução: Mariana Appenzellerj. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção ensino superior).

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 9. ed. São Paulo: Editora Hucutec, Annablume, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rounet; Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v. 1).

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor da Educação Básica e Seus Saberes Profissionais**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004, 320p.

BORTOLOZZI, A. **Educação Ambiental e o Ensino de Geografia**: Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiá-SP. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. *Discutindo a Formação de Professoras e de Professores com Donald Schön*. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente**: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

MEIRELES, Cecília. **Flor de Poemas**. 2. ed. Biblioteca Manacial/5.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano** – Artes de Fazer. 5. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: Ed. UFG, 1985.

GALO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003. 120p. (Pensadores & educação, 3).

DEMOLY, Karla Rosane do Amaral. **O lugar da professora na escola**: mecanismos institucionais de poder-saber. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998. 96p. (Coleção Educação).

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan Ambrosio do; GOUVEIA, Mariley Simões Flória. **O Ensino de Ciências no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1996. (Projeto Magistério).

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 31. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do Professor. Tradução: Adriana Lopez; Revisão técnica: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

_____. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. *Criando o Método de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In: BRANDÃO, C.R. **Pesquisa Participante**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 3. ed. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982.

_____. **A Ordem do Discurso** – Aula Inaugural No Colégio De France, Pronunciada Em 2 De Dezembro de 1970 - Leituras Filosóficas. 9ª edição: abril de 2003. EDIÇÕES LOIOLA, São Paulo, Brasil, 1996.

GAUTHIER, Clermont. Et all. **Por uma teoria da Pedagogia** – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, Ed. UNIJUI, 1998.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente**: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GERALDI, C.M.G. *Currículo em ação*: Buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In: **Pro-Posições**, v.15, n.3, nov., 1994. FE/UNICAMP.

GERALDI, J. W. **A aula como Acontecimento**. Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP, fev. 2003. (Mimeo).

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVEIA, M.S.F. **Cursos de Ciências para Professores do 1º Grau**: Elementos para uma Política de Formação Continuada. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GUIMARÃES, Eliana M. A. **Trabalho de Campo em Bacias Hidrográficas**: Os Caminhos de uma Experiência em Educação Ambiental. 1999. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HOLLY, M.L. *Investigando a Vida Profissional dos Professores*: Diários Biográficos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1992.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. Organização: Brenda Bell e John Peters. Tradução: Vera Lúcia Mello Josceline; Notas: Ana Maria Araújo Freire. *O Caminho se Faz Caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Philobiblion, Prêmio Fundação Rio, 1986. (Coleção Prosa Brasileira, 13).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: Danças, Piruetas e mascaradas. 3. ed. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, T.T. (Org). **O sujeito da Educação** – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

_____. *Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência*. In: GERALDI; RIOLFI; GARCIA (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.113-132. (Escola Viva).

_____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. In: KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). **Histórias de Professores**: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ed. Ática, 1996. (Série educação em ação volume 10).

LEAL, Antônio César. *Meio Ambiente e Urbanização na Microbacia do Areia Branca*. 1995. Dissertação (Mestrado em Geociências e Meio Ambiente) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

LETA, Maria Masello; JERÔNIMO, Marília Bonfim; BARRA, Tânia. *O prazer do encontro*, In: KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). **Histórias de Professores**: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ed. Ática, 1996. (Série educação em ação volume 10).

LIMA, Maria Emília C.C. *Sentidos do Trabalho Mediados Pela Educação Continuada em Química*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____; GERALDI, C.M.G. *Investigação narrativa e novela de formação: aprendizados da prática*. 2003. (mimeo).

MARQUES, Mario Osório. *Professores Falantes de Si na sala de aula, na Escola e na Constituição da Pedagogia*. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor** – significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. 328p. (Coleção educação).

MAYER, Mônica Ângela de Azevedo. *Educação ambiental: Uma Proposta Pedagógica*. In: **Revista Em aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

MENEGAÇO, Rúbia Cristina Cruz. **Lições das descontinuidades**: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MOLLO, Suzanne. Os mudos falam aos surdos – O discurso da criança sobre a escola. Tradução: Isabel Brito. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1978. (Coleção “técnicas de educação”).

MORIN, Edgar. *A Noção de Sujeito*. In: SCHNITMAN (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Ciência Com Consciência*. 2. ed. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). *Educação e complexidade: Os Sete Saberes e Outros Ensaio*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, LDA, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Revelações Subversões superações. Prefácio: Rui Canário. Campinas: Graf. FE, 2005.

REIGOTA, Marcos. Fundamentos Teóricos para a Realização da Educação Ambiental Popular. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

SANTAMARÍA, Enrique. *Do Conhecimento de Próprios Estranhos (Disquisições sociológicas)*. In: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Peres de (Org.). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Ed. Vozes 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática** / Boaventura de Souza Santos. - 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SHNEIDER, M.V.E. **Ciências e tecnologia na evolução histórica-biológica das relações homem natureza: A problemática dos resíduos sólidos.** Texto apresentado no IV Encontro de Ciências, Matemática e Educação Ambiental, Cuiabá/MT, 1995. (Mimeo).

SOARES, Magda. *Metamemória – Memórias – Travessia de uma educadora.* S. Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Educação Contemporânea. Série Memória da Educação).

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos.* In: **Os Professores e sua Formação.** Coord. Antônio Nóvoa; Textos Lise Chantraine-Demilly. Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992. Publicação Dom Quixote. (Nova Enciclopédia 39).

SOUZA, Aparecida Nery de. **Sou professor, Sim Senhor:** representações do trabalho docente. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e prática pedagógica).

KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange. *Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura de professores.* In: KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). **Histórias de Professores:** Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Editora Ática, 1996. (Série Educação em Ação; volume 10).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo:** re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Claudia. **Os nós dos “nós”:** crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xanã, 1999.

ANEXOS: Inventário dos Dados

I Parte – História de trabalho – eu professor

Período	Sub-Título	Identificação	Descrição e Comentário
1991	Doc. Ia (1-4)	04 Relatórios	Relatórios elaborados por alunos de uma Escola Estadual que participaram de atividade no Bosque Augusto Ruschi em 19/09/1991. Espaço Institucional – Museu Dinâmico de Ciências – MDCC .
	Doc. Ib (1-2)	02 Relatórios	Relatórios de duas professoras que levaram seus alunos para realizar atividades no Bosque Augusto Ruschi – Espaço Institucional – MDCC .
	Doc. Ic (1-7)	07 Painéis	Painéis elaborados por alunos da Escola Estadual Dona Veneranda Martins Siqueira, para representar a pesquisa realizada no bairro onde a escola se localizava. (Meados de 1992 – Escola Estadual).
	Doc. Id (1-38)	38 Avaliações	Avaliações de alunos de 6ª série, aplicada no final de 1992, na qual os alunos avaliam os trabalhos do Projeto Microbacias e sua participação nele – Escola Estadual .
	Doc. Ie	Bilhete de aluno(a) (Não documentado)	Bilhete recebido de uma aluna de sexta série no final do ano de 1992, no qual deseja boas festas e agradece as aulas. (Meados do primeiro semestre de 1993 – Escola Estadual).
	Doc. If	03 Páginas de Registros	Registro de acontecimentos do encontro do Grupo de Professores do Projeto Microbacia no dia 09/11/1992, na qual realizara avaliação do trabalho daquele ano – Escola Estadual .
	Doc. Ig	Planejamento do professor	Plano de Ensino com a disciplina Ciências do ano de 1993. Escola Municipal .
	Doc. Ih	Registro	Anotações feitas da participação em reunião do Conselho Popular da Região Ouro Verde no dia 08/02/1993.
	Doc. Ii	Carta Ofício	Carta de uma aluna, enviada ao Sr. Prefeito solicitando a instalação de filtros de água potável na Escola Municipal : 23/03/1993.
	Doc. Ij	Carta Ofício	Carta Ofício enviada ao Sr. Prefeito de Campinas, denunciando a inexistência de filtros de água na Escola Municipal : 30/03/1993.
	Doc. Ik	Registros digitados e impressos (02 páginas)	Tabulação de pesquisa feita com alunos de uma 5ª série sobre os sentidos, ou importância da moradia – trabalho com o tema <i>moradia</i> . (Meados do primeiro semestre de 1993). Escola Municipal .

	Doc. II	Registros escritos e impressos	Carta endereçada ao Conselho da Escola, protocolada em 12/04/1993, notificando sobre acontecimentos da sala de aula. Escola Municipal.
	Doc. Im	02 Relatórios de alunas	Relatórios de duas alunas da 7ª série nos quais falam de observações registradas a partir do trabalho no Posto de Saúde Marina a Acosta, em meados do primeiro semestre de 1993 – Escola Municipal.
1992	Doc. In	Registro de alunos	Registro feitos por alunos da Escola Municipal após participarem de passeata em prol da construção do Hospital Ouro Verde, do dia 02/06/1993, chamada pelo Conselho Popular da Região dos DICs.

II Parte – Caminhos e Descaminhos até o outro

Período	Sub-Título	Identificação	Descrição e Comentário
	Doc. on	Diário de Campo (34 páginas)	Caderno de registro do ano de 1993, no qual fiz anotações, das discussões realizadas pelos professores do Projeto Microbacia (professores de escolas estaduais e municipais), em 12 encontros que aconteceram nas seguintes datas: 25/02; 20/03; 23/03; 17/04; 27/04; 11/05; 18/05; 29/05; 19/06; 10/08; 28/08; 14/09/1993.
	Doc. Ip (1-23)	Registros escritos	23 relatórios que os professores do Projeto Microbacias (Escolas Estaduais) apresentaram em meados e no final do primeiro semestre de 1993, sobre o andamento e o trabalho realizado no Projeto.
	Doc. Iq	Reportagem de Jornal	Reportagem do jornal Correio Popular do dia 20/09/1993, na qual registra a exposição no Bosque Augusto Ruschi – DIC I (Distrito Industrial de Campinas).
	Doc. Ir	Registro escrito	Proposta de encaminhamento do trabalho do Projeto Microbacias (Escola Municipal) para o ano de 1994 – apresentada aos professores no início do ano.
1994	Doc. Ila	Registros – Transição Escola/S.M.E	Questionário respondido pelos professores a partir das visitas aos grupos de formação realizado no 2º semestre de 1994. Espaço institucional: Secretaria Municipal de Educação (S.M.E).

1995	Doc. IIb	Proposta do Projeto para a S.M.E.	Proposta apresentada a Coordenadora da COPE no início de 1995, na qual apresentava e refletia sobre a Concepção de Educação Ambiental. Espaço Institucional: S.M.E
	Doc. IIc	Lista de presença	Lista de presença dos encontros realizados no ano de 1995. Espaço Institucional: S.M.E.
	Doc. IId	Projetos de Professores	Propostas de trabalho elaboradas por 12 professores de 04 Escolas Municipais, para o ano de 1995.
	Doc. IIe	Registro	Relatório elaborado para a S.M.E. no final de 1995, no qual apresentei registro das falas dos professores sobre as atividades na escola naquele primeiro semestre, e das dificuldades que enfrentavam. (13 páginas).
	Doc. II f	Caderno de campo	Caderno no qual fazia anotações de acontecimentos dos encontros com professores, no qual registrei também questões discutidas no encontro com assessoria no dia 23/08/1995.
	Doc. IIg	Registros digitados e impressos	Registro das falas dos professores no encontro do dia 25/08/1995, digitado a partir do caderno de registros, ainda na época. Falam sobre as tensões do trabalho na escola. (4 páginas).
	Doc. IIh	Registro dos professores	Avaliações dos trabalhos realizados no ano de 1995 por 10 professores de 06 escolas. Os professores falam do trabalho suas dificuldades e de sugestões para o encaminhamento do trabalho em 1996. (23 páginas).
	Doc. Ili	Registros digitados e impressos.	Registros de acontecimentos dos três primeiros encontros com o grupo de professores que se apresentaram, em 1996, para desenvolver projeto de Educação Ambiental. (03 páginas).
1996	Doc. IIj	Projetos de professores	Projeto do grupo de professoras que se propunham a trabalhar com horta escolar, não aprovado, e com anotações das Supervisoras da COPE em março de 1996.
	Doc. IIk	Registros – Diário de campo	02 Cadernos de registros do primeiro e segundo semestre de 1996, nos quais fiz anotações de acontecimentos dos encontros com professores.
	Doc. Iil	Registros – Documento impresso em 1996	Documento impresso em 1996, no momento que realizava as visitas às escolas, no qual havia digitado os acontecimentos das visitas a todas as escolas.
	Doc. IIm	Registros Eletrônicos	Arquivo digital, no qual digitei, ainda no momento da ação, os registros das visitas do 1º semestre de 1996 às escolas em forma de diálogo. (17 páginas).

	Doc. II n	Registros de professores	Registro escrito pelos professores no encontro do dia 17/05/1996, no qual explicitam suas concepções de educação ambiental, e como as relacionavam com o trabalho na escola. (10 páginas).
	Doc. II o	Registros em áudio	10 fitas áudio-gravadas dos encontros dos dias: 24/ e 31/05; 14/06; 10/07; 23/08/20/09; 25/10 e 25/11/1996, nos quais aconteceram socializações de experiências de trabalho na escola.
	Doc. II p	Registros eletrônicos	Arquivo digital, no qual foram digitadas as transcrições das gravações dos encontros em que os professores socializaram experiências de trabalho no ano de 1996, ou seja, digitação do Doc. II o.
	Doc. II q	Registros digitalizados e impressos	Pautas de 08 encontros realizados no decorrer do ano de 1996 com os professores.
	Doc. II r	Registros escritos por professores	Registros realizados pelos professores sobre como relacionavam os textos estudados no grupo com os trabalhos na escola.

III Parte – O professor na Universidade

Período	Sub-Título	Identificação	Descrição e Comentários
1992	Doc. III a	Texto elaborado pelo autor	Texto escrito em meados de 1992, para apresentação de seminário, na Disciplina: Seminários de Pesquisa – FE373, UNICAMP, no qual apresentava as experiências de professor no Projeto Microbacias do Córrego Areia Branca.
	Doc. III b	Estudos	Resenha da Dissertação de Mestrado: <i>Educação e Meio Ambiente: Possibilidades e Limites da Educação Ecológica e da Educação Ambiental em Nível Escolar</i> . Ronimar Scapini Del Pino – UFRGS, 1988 (100p). Resenha para apresentação de seminário.
1995	Doc. III c	Estudos	Resenha da Tese de Doutorado: <i>A Temática Ambiental e a escola de 1º Grau</i> . Luiz Marcelo de Carvalho. Faculdade de Educação da USP. 1989. 282p.
	Doc. III d	Estudos	Resenha da Tese de Doutorado: <i>Cursos para Professores de 1º Grau: Elementos para uma Política de Formação Continuada</i> . GOUVEIA (1992), UNICAMP (230p).

	Doc. IIIe	Re-elaboração do projeto de pesquisa	Primeira (re)escritura do Projeto de Pesquisa apresentado para ingresso na Pós em 1995.
	Doc. IIIf	Caderno de anotações de estudos	Caderno de registro do segundo semestre de 1995, no qual fiz anotações da leitura de VAZQUEZ (1997), sobre a relação teoria e prática, e de uma sessão de Orientação.
1995	Doc. IIIg	Re-elaboração do projeto de pesquisa	Segunda (Re)escritura do Projeto de Pesquisa na Pós-Graduação. (Agosto de 1995).
	Doc. IIIh	Re-elaboração do projeto de pesquisa	Terceira (Re)escritura do Projeto de Pesquisa na Pós-Graduação. (Setembro de 1995).
1997	Doc. IIII	Texto elaborado pelo autor	Texto apresentado a Banca de Qualificação no final do primeiro semestre de 1997.